

Table des matières

Liste des tableaux.....	viii
Liste des figures	ix
Liste des abréviations, des sigles et des acronymes.....	x
Introduction.....	1
Chapitre 1. Problématique	4
1.1. Évolution de la place de l'oral en français.....	4
1.2. L'oral dans le programme de formation actuel : nouveaux enjeux	9
1.3. Problèmes d'enseignement et d'évaluation de l'oral en didactique du français	10
1.3.1. Problèmes liés à l'enseignement de l'oral	11
1.3.2. Problèmes liés à l'évaluation de l'oral.....	12
1.4. Les croyances et les pratiques des enseignants.....	13
1.5. Question générale et pertinence de la recherche.....	14
Chapitre 2. Cadre conceptuel.....	16
2.1 Les croyances des enseignants.....	16
2.1.1. Définition du concept.....	16
2.1.2. Recherches empiriques sur les croyances des enseignants liés à l'enseignement-évaluation de l'oral	19
2.1.2.1. La recherche de Lafontaine et Messier (2009) sur les croyances des enseignants au sujet de l'enseignement-évaluation de l'oral au secondaire	19
2.1.2.2. La recherche de Sénéchal (2012) sur les croyances des enseignants au sujet de la composante de l'oral au secondaire	21
2.1.2.3. La recherche de Ducasse et Brown (2009)	23
2.2. Les pratiques des enseignants	24
2.2.1. Évolution de l'étude des pratiques des enseignants.....	24
2.2.2. Définition du concept de pratique enseignante	25
2.2.3. Études empiriques sur les pratiques des enseignants	28
2.2.3.1. La recherche de Lafontaine et Messier (2009) sur les pratiques des enseignants au sujet de l'enseignement-évaluation de l'oral au secondaire.....	28
2.2.3.2. La recherche de Garcia-Debanc (2004)	29

2.3. L'évaluation de l'oral.....	31
2.3.1. L'oral comme composante de la discipline du français.....	32
2.3.1.2. L'oral et ses compétences	33
2.3.1.3. L'oral dans le programme de formation	33
2.3.1.4. L'oral en interaction.....	35
2.3.2. L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.....	36
2.3.3. Quatre dimensions pour analyser les pratiques évaluatives des enseignants.....	39
2.3.3.1. Intention et moment d'évaluation	39
2.3.3.2. Tâches pour l'évaluation.....	40
2.3.3.3. Instruments d'évaluation.....	41
2.3.3.4. Rôles dans l'évaluation	43
2.3.4. Le processus d'évaluation des apprentissages	44
2.3.5. Le jugement professionnel.....	46
2.3.5.1. La qualité du jugement en évaluation	46
2.3.5.2. Les obstacles au jugement en évaluation	47
2.3.6. Les quatre imaginaires à l'origine des gestes d'évaluation des enseignants	48
2.3.6.1. L'imaginaire de la performance.....	50
2.3.6.2. L'imaginaire de la maîtrise	50
2.3.6.3. L'imaginaire de la construction	51
2.3.6.4. L'imaginaire de la compréhension.....	52
2.3.7. Les processus cognitifs et métacognitifs impliqués lors du jugement.....	53
2.3.8. Les recherches empiriques en évaluation	55
2.3.8.1. La recherche de Lafourcade et Bélanger (2008)	56
2.3.8.2. La recherche de Roberge (2001).....	59
2.3.8.3. La recherche de Li (2012).....	62
2.4. Les questions spécifiques de recherche	64
Chapitre 3. Méthodologie	66
3.1. Type de recherche	66
3.2. Participants à la recherche	66
3.2.1. Choix des participants.....	67
3.2.2. Profil des participants	67

3.3. Collecte de données	69
3.3.1. L’entrevue	70
3.3.1.1. Technique de l’entrevue dirigée.....	70
3.3.1.2. Description du questionnaire d’entrevue	71
3.3.1.3. Validation du questionnaire	74
3.3.1.4. Déroulement de l’entrevue.....	74
3.3.1.5. Limites de l’entrevue	75
3.3.2. L’observation	77
3.3.2.1. Description de la technique du <i>think-aloud</i>	78
3.3.2.2. Validation du <i>think-aloud</i>	79
3.3.2.3. Déroulement du <i>think-aloud</i>	80
3.3.2.4. Limites du <i>think-aloud</i>	83
3.3.3. Données secondaires	85
3.4. Analyse des données	85
3.4.1. Analyse de l’entrevue dirigée	85
3.4.1.1. Transcription des protocoles de l’entrevue	86
3.4.1.2. Codage des données de l’entrevue	86
3.4.1.3. Validation du codage	87
3.4.1.4. Examen des données	88
3.4.1.5. Traitement des données.....	88
3.4.1.6. Limites de l’analyse de l’entrevue	89
3.4.2. Analyse du <i>think-aloud</i>	89
3.4.2.1. Transcription des protocoles du <i>think-aloud</i>	89
3.4.2.2. Codage des protocoles du <i>think-aloud</i>	90
3.4.2.3. Validation du codage	91
3.4.2.4. Examen des données	92
3.4.2.5. Traitement des données.....	92
3.4.2.6. Limites de l’analyse du <i>think-aloud</i>	92
Chapitre 4. Résultats	94
4.1. Croyances et pratiques déclarées à propos de l’évaluation de l’oral, et de l’oral en interaction	94

4.1.1. Les croyances.....	96
4.1.1.1. Croyances cognitives	96
4.1.1.1.1. Croyances cognitives des enseignants au sujet de l'évaluation.....	97
4.1.1.1.2. Croyances cognitives des enseignants au sujet du savoir	98
4.1.1.1.3. Croyances cognitives des enseignants au sujet de l'élève	100
4.1.1.1.4. Croyances cognitives des enseignants au sujet de l'enseignement.....	102
4.1.1.2. Croyances affectives des enseignants	103
4.1.2. Les pratiques déclarées	104
4.1.2.1. Pratiques déclarées des enseignants au sujet de l'évaluation.....	104
4.1.2.2. Pratiques déclarées des enseignants au sujet de l'enseignement	106
4.1.2.3. Pratiques déclarées des enseignants au sujet du savoir.....	108
4.1.2.4. Pratiques déclarées des enseignants au sujet de l'élève.....	109
4.2. Pratiques observées d'évaluation de l'oral : Étape du jugement	110
4.2.1. Phase 1 : Prise d'information et planification.....	112
4.2.2. Phase 2 : Traitement de l'information et résolution.....	115
4.2.3. Phase 3 : Expression et contrôle de la réponse	121
4.2.4. Temps consacré au jugement	124
Chapitre 5. Interprétation des résultats	126
5.1. Les croyances des enseignants concernant l'évaluation de l'oral et de l'oral en interaction	126
5.2. Les pratiques déclarées des enseignants concernant l'évaluation de l'oral et de l'oral en interaction	131
5.3. Les pratiques d'évaluation observées à l'étape du jugement	134
5.3.1. Le processus de l'exploration à l'étape du jugement.....	135
5.3.2. Le processus de surveillance de l'action et de régulation à l'étape du jugement .	136
5.3.3. Le processus de la comparaison à l'étape du jugement	139
5.3.4. Le processus de la communication et décision à l'étape du jugement.....	140
5.3.5. Le processus de l'identification à l'étape du jugement.....	141
5.3.6. Les aspects affectifs	143
5.3.7. La prise en compte des élèves durant le jugement.....	144
5.3.8. La prise en compte de l'enseignement de l'oral durant le jugement.....	145

5.3.9. La prise en compte des savoirs liés à l'oral durant le jugement	146
5.4. Les liens entre les croyances, les pratiques déclarées et les pratiques d'évaluation observées à l'étape du jugement	146
Conclusion	149
Bibliographie.....	159
Annexe 1 : Compétence «Communiquer oralement selon des modalités variées»	i
Annexe 2 : Formulaire de consentement des participants	iv
Annexe 3 : Questionnaire d'entrevue	vii
Annexe 4 : Description du contexte de la recherche ACOR	x
Annexe 5 : Instructions du <i>think-aloud</i>	xiv
Annexe 6 : Grille d'évaluation pour juger du degré de compétence en oral (prise de parole en interaction) au secondaire (Hébert et Lafontaine, 2012)	xvi
Annexe 6 : Grille des codes de l'entrevue sur les croyances et les pratiques déclarées	xviii
Annexe 7 : Grille des codes du <i>think-aloud</i> pendant le jugement	xxiii
Annexe 8 : Données quantitatives sur le jugement des enseignants	xxvi

Liste des tableaux

Tableau 1 : Les caractéristiques du paradigme d'enseignement et du paradigme d'apprentissage (Adapté de Durand et Chouinard, 2006; Scallon, 2004; Tardif, 2006) ..	37
Tableau 2 : Traitement des données de l'entrevue.....	95

Liste des figures

Figure 1: Processus et fonctions de l'évaluation des apprentissages (MELS, 2003, p. 3).....	44
Figure 2 : Les obstacles au jugement d'après Scallon (2004) et Jorro (2000).....	48
Figure 3 : Les imaginaires et postures de l'évaluation (Adapté de Jorro, 2000).....	49
Figure 4 : Modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire (tiré de Roberge, 2001, p. A-31)	61
Figure 5 : Hiérarchie des codes, Question 1	94
Figure 6 : Répartition des croyances cognitives au sein de l'entrevue	97
Figure 7 : Répartition des pratiques déclarées au sein de l'entrevue	104
Figure 8 : Hiérarchie des codes pour analyser les pratiques d'évaluation des enseignants en oral, observées à l'étape du jugement	111
Figure 9 : Répartition des processus cognitifs/métacognitifs et des aspects affectifs au sein de la phase de prise d'information et planification	113
Figure 10 : Répartition des processus cognitifs/métacognitifs et des aspects affectifs dans la phase de traitement de l'information et résolution	116
Figure 11 : Répartition des processus cognitifs/métacognitifs dans la phase d'expression et contrôle de la réponse	121

Liste des abréviations, des sigles et des acronymes

CL Cercle de lecture

MELS Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MÉQ Ministère de l'Éducation du Québec

MÉO Ministère de l'Éducation de l'Ontario

*Je dédie ce mémoire à mes parents qui m'ont
enseigné la valeur du travail et de l'effort*

Remerciements

Ce mémoire n'aurait pas vu le jour sans la présence, l'accompagnement et les précieux conseils de ma directrice de recherche, madame Manon Hébert. Son professionnalisme, sa rigueur, sa passion pour la recherche et ses encouragements m'ont inspirée et m'ont permis d'aller de l'avant dans l'accomplissement de ce mémoire de maîtrise. Merci d'avoir investi tant de temps et d'énergie pour me guider à travers cette aventure.

Je remercie également les deux enseignants qui ont participé à ma recherche et qui m'ont permis d'être présente à leur école, dans leur classe et auprès de leurs élèves, pour les observer, les interviewer, les accompagner. Merci de votre grande ouverture, de votre transparence et de votre patience lors de ce projet.

Je désire également remercier ma famille, en particulier mes parents, qui m'ont soutenue et encouragée à tout moment durant ces années d'études à la maîtrise, dans les moments d'euphorie comme dans les moments de découragement. Je leur suis reconnaissante de m'avoir toujours enseigné à travailler dur et à aller au bout de mes ambitions. Un remerciement spécial également pour mon mari Benjamin que j'ai rencontré, fiancé et épousé durant ces années d'études. Merci de ton soutien, de ta patience et de ton amour.

Je tiens également à remercier de façon particulière madame Lizanne Lafontaine pour son aide et ses bons conseils, ainsi que Julie Roberge, Christian Dumais, Geneviève Messier et Amélie Guay pour leurs suggestions et leurs encouragements.

Introduction

Le domaine de la didactique du français connaît, depuis quelques années, un intérêt renouvelé à l'égard de l'enseignement/apprentissage de l'oral. De nombreux chercheurs, tant en Europe qu'au Québec, se penchent dorénavant sur les spécificités de l'oral en contexte scolaire. Pourtant, malgré toute l'attention qu'on lui porte, il reste que l'oral est considéré par plusieurs comme le «parent pauvre» de la discipline (Maquaire, 1998, p. 47). En effet, des recherches récentes indiquent que les activités d'oral sont peu fréquentes en classe de français (Lafontaine et Messier, 2009 ; Sénéchal, 2012), alors qu'un grand nombre de chercheurs recommandent son enseignement spécifique (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Lafontaine 2007). Or, nous savons que tant l'enseignement de l'oral que son évaluation représentent une source d'inconfort pour les enseignants. Par exemple, plusieurs études ont démontré que ces derniers ont le sentiment d'être subjectifs quand vient le temps d'évaluer la performance de leurs élèves, parce qu'ils ont l'impression de porter un jugement sur la personne plutôt que sur sa compétence à s'exprimer oralement (Berset Fougerand, 1991; Bétrix Köhler et Piguet, 1991; Lafontaine et Messier, 2009).

En ce qui a trait au milieu scolaire, le ministère de l'Éducation fait davantage de place à ce volet du français dans son programme de formation actuel pour le secondaire (MELS, 2004 et 2009). On y trouve notamment de nouvelles perspectives pour l'enseignement de l'oral, comme les activités d'oral en interaction. Ces dernières offrent la possibilité aux élèves d'échanger entre pairs sur divers sujets et d'acquérir des habiletés langagières comme l'entrée dans un tour de parole, la gestion des discussions, l'expression du désaccord, etc. Ces nouveautés posent des difficultés aux enseignants étant donné leur écart avec les activités traditionnelles de la discipline qui consistent principalement en des exposés oraux (Lafontaine, 2001), situation qui implique qu'ils doivent modifier leur rapport à l'oral, tant du point de vue de leurs croyances que de leurs pratiques. Or, malgré les recherches effectuées, nous savons encore peu de choses sur les pratiques effectives des enseignants en ce qui a trait à l'enseignement-évaluation de l'oral et encore moins en ce qui concerne l'oral en interaction (Lafontaine et Messier, 2009). Pourtant, Dufays et Garcia-Debanc (2008) signalent que des

études de ce genre permettraient d'établir des relations entre l'observation de pratiques enseignantes et l'efficacité de l'enseignement-évaluation prodigué.

Notre étude s'inscrit au sein d'une recherche menée par Manon Hébert et Lizanne Lafontaine (FQRSC-MELS 2009-2013), intitulée projet ACOR, qui vise à mieux comprendre comment intégrer l'enseignement-évaluation de l'oral à celui de la lecture, notamment dans des situations d'oral réflexif lors de cercles de lecture entre pairs. Ainsi, dans ce paradigme exploratoire, nous avons tenté, dans un premier temps, de sonder les croyances et pratiques déclarées d'enseignement-évaluation des enseignants concernant l'oral et l'oral en interaction et, dans un deuxième temps, d'être témoin de leurs pratiques d'évaluation observées à l'étape du jugement. Les pratiques d'évaluation observées se situent au cœur de la fonction de reconnaissance des compétences du MELS (2003) et ne sont pas les pratiques habituelles des enseignants, mais plutôt des pratiques «provoquées» par la recherche qui a utilisé une méthodologie de type «*ingénierie didactique*» (Garcia-Debanc, 2004). Ainsi, les enseignants participants ont été amenés au même moment à s'approprier le même genre de pratique d'évaluation de l'oral en interaction dans un contexte innovateur, ce qui nous a permis d'observer et de décrire leurs processus cognitifs/métacognitifs de façon pointue. Nous avons ainsi pu dégager les convergences et divergences existant entre ces pratiques et les croyances et pratiques déclarées des enseignants collectées durant la recherche.

La présente étude souhaite favoriser la réflexion ayant trait aux croyances et aux pratiques des enseignants concernant l'évaluation de l'oral afin de mieux soutenir les enseignants en exercice et de mieux former les futurs enseignants à l'évaluer. Dans le premier chapitre, nous exposons la problématique entourant l'oral en nous attardant à comprendre les modifications de son statut à travers les ans et à voir en quoi les nouveautés du programme de formation actuel constituent des défis supplémentaires pour les enseignants. Puis, dans le deuxième chapitre, nous définissons les concepts de croyances et de pratiques des enseignants et traitons en détail de l'évaluation, en décrivant les spécificités de l'oral et de l'oral en interaction, et en détaillant les dimensions pour analyser les pratiques évaluatives des enseignants, le processus d'évaluation des apprentissages, les caractéristiques du jugement professionnel, et des moyens de classer les gestes d'évaluation des enseignants (imaginaires d'évaluation et processus

cognitifs/métacognitifs). Dans le troisième chapitre, nous exposons la méthodologie retenue pour cette recherche, décrivons nos participants et détaillons nos deux outils de collecte, soit l’entrevue et l’observation à l’aide du *think-aloud*, ainsi que la méthode d’analyse employée pour en faire le traitement (analyse de contenu). Le quatrième chapitre expose les résultats obtenus pour répondre à nos questions de recherche, soit les croyances et pratiques déclarées à propos de l’oral et de l’oral en interaction et les pratiques observées à l’étape du jugement. Finalement, le cinquième chapitre cherche à interpréter les résultats en tentant de dégager des liens entre ces trois concepts et de relever les convergences et divergences entre eux.

Chapitre 1. Problématique

Le présent chapitre a pour but de décrire la problématique de notre recherche, c'est-à-dire les différents enjeux liés à la didactique de l'oral au sein de la discipline du français langue d'enseignement¹. Nous passons d'abord en revue les fluctuations auxquelles a fait face cette composante à travers le temps dans les milieux scientifique et scolaire. Puis, nous examinons les nouveaux enjeux introduits par le programme actuel. Par la suite, nous soulignons les principaux problèmes d'enseignement et d'évaluation de l'oral rencontrés par les enseignants. Nous décrivons enfin les liens existants entre les croyances et les pratiques de ces derniers et en quoi cette question mérite davantage d'attention de la part des chercheurs. Nous concluons ce chapitre par la formulation de la question générale sur laquelle repose notre étude.

1.1. Évolution de la place de l'oral en français

L'oral a longtemps été considéré du domaine du privé en langue d'enseignement puisque son apprentissage s'effectue d'abord à la maison, bien avant l'entrée de l'enfant dans le système scolaire. L'école revendique cet objet d'enseignement depuis peu. En France, par exemple, c'est l'adoption du Plan de Rénovation de l'enseignement du français, en 1970, qui a mis de l'avant l'oral aux côtés des autres composantes du français, soit la lecture et l'écriture (Garcia-Debanc et Delcambre, 2001-2002). Aux États-Unis, l'oral (production et compréhension) devient une compétence de base² au même titre que l'écriture et la lecture, vers la fin des années 1970, à la suite d'un amendement à l'*Elementary and Secondary Act* de 1965 (Pinnell et Jaggar, 1991). De même, l'historique des recherches didactiques et pédagogiques sur l'oral permet de constater l'intérêt cyclique qu'ont montré les chercheurs envers cette composante de la discipline du français tout au long du 20e siècle. Il s'agit, comme le souligne Nonnon (2011, p. 184) d'une «histoire à éclipses, avec une périodisation régulière alternant des moments de mise en lumière et d'investissement, qui rendent visibles et suscitent recherches et mobilisations institutionnelles et médiatiques, suivies de longues retombées, où la question

¹ Dans l'ensemble de ce mémoire, nous faisons toujours référence à la discipline du français langue d'enseignement, libellé de cours retenu par le MELS (2004, 2009), sauf indication contraire.

² Notre traduction de 'basic skill' (Pinell et Jaggar, 1991, p. 692).

pas au second plan ou se dilue dans d'autres objets de mobilisation». Les moments de valorisation de l'oral dans le champ de la didactique sont étroitement liés à des enjeux politiques et sont connotés sur le plan des valeurs selon la chercheure. Cette situation a naturellement eu des répercussions sur le système éducatif, dont la place plus ou moins importante accordée à l'oral, au cours des ans, dans les différents programmes de formation, par rapport à l'écriture et à la lecture.

En posant un regard rétrospectif sur la place de l'oral au sein de la didactique du français, nous pouvons conclure, tout comme Halté, que «l'oral, décidément, est un objet à récurrence obstinée» (2005, p. 11). Nous présentons à présent un bref historique de la recherche sur l'oral en examinant, pour chaque époque, les approches d'enseignement valorisées dans les programmes de formation québécois.

Les années 1970

Dans les années 1970, les recherches en oral ont été grandement influencées par les travaux de Bernstein en sociolinguistique, qui ont provoqué deux voies de recherche principales: une première en termes de déficit socioculturel ou de handicap socio-linguistique et une seconde, en réaction à cette première, sur les variations langagières observables entre individus en fonction des situations et des contextes (Nonnon, 2011). Le premier courant reposait sur le postulat de l'existence d'un fort lien entre échecs scolaires et échecs langagiers, et consistait principalement en l'analyse des lacunes dans les productions orales en vue de proposer des moyens de remédiation et de prévention, ce qui permettrait, croyait-on de prévenir les clivages sociaux (*Id.*). Ce courant a fortement influencé les pratiques d'enseignement de l'époque et n'a d'ailleurs pas tout à fait disparu des croyances aujourd'hui (Halté, 2005 ; *Id.*).

À cette époque, l'approche d'enseignement suggérée par le programme-cadre du MÉQ était une approche linguistique axée sur une bonne prononciation et intonation, et un débit approprié (MÉQ, 1969). Les principales activités proposées étaient la récitation et l'élocution, donc l'accent était mis davantage sur la forme correcte du langage que sur son contenu (Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, 2007).

Les années 1980

Dans les années 1980, la problématique de l'oral est passée au second plan dans la recherche en didactique du français, ce que Nonnon (2011) explique par un changement idéologique, la montée des recherches en psychologie cognitive et une préoccupation accentuée sur la lecture et l'écriture. On note cependant la montée de l'approche communicative dans ces années-là, issue de l'enseignement des langues secondes, qui s'inspire des travaux de Jacobson sur les fonctions du langage et de la linguistique de Saussure et Martinet (Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, 2007). Au sein de cette approche, la pratique de la communication était favorisée par la grande place accordée à la parole des élèves en classe.

Au Québec, le programme d'enseignement de 1980 s'inscrit lui aussi au sein de l'approche communicative et considère la langue comme un «instrument de communication personnelle et sociale» (MÉQ, 1980, p. 9). Divisé en fonction des facettes de la compréhension, «Lire et écouter différents discours»; et de la production : «Rédiger ou formuler oralement différents discours», le programme prescrit l'usage et le développement de moyens linguistiques de la communication (Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, 2007). Cependant, peu d'objets spécifiques à enseigner à l'oral sont énumérés. Parmi ceux-ci on retrouve, la prise en compte de la situation de communication (tenir compte des rapports émetteur/récepteur), quelques éléments liés à la prosodie (débit, intonation) et à la structure des discours. Mentionnons également que l'exposé oral est la principale activité de production proposée aux élèves de la première à la cinquième secondaire.

Les années 1990 et 2000

Dans les années 1995-2000, la société connaît un intérêt renouvelé envers l'oral ; on fait une priorité publique de l'éducation à la parole. Dans cette optique, l'enseignement de l'oral est considéré comme une forme d'éducation citoyenne : on lui attribue une mission de socialisation pour favoriser les échanges et débats harmonieux entre individus et pour permettre aux élèves de construire leur identité et leurs connaissances (Nonnon, 2011). C'est à partir de ce moment que plusieurs courants et propositions didactiques voient le jour. Deux

perspectives principales coexistent aujourd’hui. D’une part, l’approche par genres oraux qui vise l’apprentissage spécifique de genres langagiers à l’aide de séquences d’enseignement (Dolz et Schneuwly, 1998; Lafontaine, 2007) et d’autre part, l’approche intégrée qui milite pour l’intégration de l’oral aux activités quotidiennes de la classe de français (Nonnon, 1999) au sein de laquelle se dessinent l’oral réflexif (Chabanne et Bucheton, 2002) et l’oral pragmatique (Maurer, 2001).

L’oral par les genres

Au sein de l’approche de l’oral par les genres, développée par Dolz et Schneuwly (1998), l’oral est travaillé en fonction de genres formels qui s’inspirent de genres sociaux de référence comme l’exposé oral, l’entrevue radiophonique et la chronique journalistique. Chaque genre oral et ses caractéristiques sont étudiés de façon isolée en fonction d’objectifs d’apprentissage précis à l’oral. Inspiré de ce modèle suisse, le modèle didactique de la production orale de Lafontaine (2001), élaboré en contexte québécois, s’en distingue sur quelques points en proposant, par exemple, l’ajout des paramètres de la situation de communication, en suggérant quatre types précis d’ateliers formatifs et en distinguant deux finalités à l’oral, l’oral comme médium d’enseignement et l’oral comme objet d’enseignement.

L’oral intégré

L’intégration de l’oral au sein de la discipline du français, c’est-à-dire en collaboration avec la lecture et l’écriture, est la principale préoccupation des chercheurs qui s’inscrivent dans l’approche intégrée (Halté, 2005 ; Nonnon, 1999). Leur objectif est d’organiser le travail à l’oral autour des grands axes qui sous-tendent les différents types de prises de parole attendus dans la classe, comme la prise en compte du discours d’autrui (Nonnon, 1999). Ces prises de parole peuvent être systématisées au sein de diverses conduites discursives (tels se mettre d’accord, raconter, demander, formuler un problème, expliquer) qui deviennent de ce point de vue des «notions clés» de l’enseignement de l’oral, autres que les genres formels que prônent les didacticiens suisses (Halté, 2005, p. 19). Deux courants se greffent au sein de cette conception intégrative : l’oral pragmatique et l’oral réflexif.

a) L'oral pragmatique

L'oral pragmatique s'inscrit dans une approche communicative et vise l'apprentissage d'actes de parole (poser une question, demander conseil, etc.). Cette école de pensée cherche premièrement à enseigner la «sociabilité» aux élèves, c'est-à-dire des habiletés sociales et linguistiques orales qui favorisent les échanges harmonieux entre individus (Maurer, 2001).

b) L'oral réflexif

L'oral réflexif s'inspire des travaux de Vyogtski (1985), pour qui la fonction du langage la plus fondamentale n'est pas d'interagir avec autrui, mais de s'expliquer le monde à soi-même. Ainsi, les échanges oraux entre individus, nourris par les questionnements, les reformulations, les explications et l'échange de points de vue, permettraient à la pensée de s'élaborer et de se construire (Chabanne et Bucheton, 2002; Hébert, 2007). Par exemple, la réflexivité permet, selon Chabanne et Bucheton (2002), de prendre de la distance par rapport à son vécu en l'analysant et en le mettant en mots, de créer un espace d'interaction sociale où se négocie le sens et de construire son identité à travers le développement d'un point de vue personnel. L'oral réflexif permet aux élèves de verbaliser leur compréhension et de structurer leur pensée.

Au Québec, le programme de formation de 1995 vise la maîtrise de trois compétences pour le cours de français : la lecture, l'écriture et l'oral. Les apprentissages sont pensés non plus en termes de discours, mais plutôt en fonction de types et genres de textes. Par exemple, les genres travaillés à l'oral sont la discussion, l'exposé explicatif et critique et le débat. On insiste toujours sur l'intégration des activités à des projets de communication pour éviter les apprentissages décontextualisés. De plus, les activités de compréhension sont liées aux activités de production orale puisque le programme stipule que la compréhension est préalable à la production (MÉQ, 1995). Un ensemble de processus et de stratégies sont proposés pour permettre aux élèves d'apprendre à «exprimer leurs idées de façon précise dans toutes sortes de situations [...] [pour leur permettre de développer] leur habileté à être des locuteurs efficaces. » (MÉQ, 1995, p. 6). En somme, on perçoit dans ce programme une volonté de mettre davantage de l'avant l'oral comme objet d'enseignement au même titre que la lecture et l'écriture. Néanmoins, malgré les contenus d'enseignement répartis en fonction des années du

secondaire, beaucoup d'enseignants ont encore le sentiment de ne pas savoir quoi enseigner à l'oral ni comment le faire (Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, 2007).

Aujourd'hui, toujours au sein d'une approche par compétences, l'oral occupe non seulement le statut de compétence disciplinaire en français, mais également celui de compétence transversale dans toutes les matières dans le programme de formation (MELS, 2004 et 2009). L'approche favorisée mise à la fois sur l'intégration de la compétence orale aux autres composantes de la discipline du français et sur le travail spécifique de ses composantes au sein de situations authentiques. La place importante accordée à l'oral dans le programme actuel pose de nouveaux enjeux pour son enseignement et son évaluation.

1.2. L'oral dans le programme de formation actuel : nouveaux enjeux

Le programme actuel se caractérise, entre autres, par la nécessité, pour les enseignants de français, d'enseigner et d'évaluer chaque composante de la discipline (lecture, écriture et oral) de manière intégrée au sein de situations complexes et signifiantes (MELS, 2001). Au secondaire, la compétence «Communiquer oralement selon des modalités variées» repose sur un ensemble de processus et de stratégies ainsi que de notions et concepts qui doivent faire l'objet d'un «apprentissage [...] explicite et systématique» au sein de familles de situations variées (MELS, 2009, p. 104).

Quelques innovations font surface avec le programme actuel. Du point de vue de la composante de l'oral, on alloue notamment plus d'importance aux activités en interaction. Par exemple, les situations d'apprentissage proposées au sein de la famille de situations «Confronter et défendre ses idées en interagissant oralement» permettent aux élèves d'apprendre à défendre leurs opinions, à s'exprimer plus efficacement, et à «ten[ir] compte des règles qui régissent les échanges entre les personnes» (*Id.*, p. 79). Dans ce cadre, les enseignants sont aussi amenés à apprivoiser de nouveaux genres scolaires comme les cercles de lecture (CL) : un genre de discussion à caractère heuristique qui permet aux élèves de générer, de verbaliser et de confronter leurs propres opinions et questions sur leurs lectures (Hébert, 2003).

Ce type d'activité offre des occasions de prises de parole polygérées plus authentiques que les monologues pratiqués dans les exposés oraux traditionnels. Par contre, les enseignants ont encore des résistances face aux dispositifs didactiques collaboratifs comme le CL en raison de leur manque de connaissances de ce genre et des facteurs qui favorisent sa cohérence et sa réussite (Hébert, 2003). Rappelons que ce type d'activité se caractérise par son aspect exploratoire et heuristique qui produit des discours abondants en hésitations, en interruptions, en faux départs et en pauses (*Id.*), situation déconcertante pour les enseignants qui sont habitués à évaluer des prestations orales individuelles, souvent apprises par cœur par les élèves (Lafontaine et Messier, 2009).

Pourtant, malgré le caractère peu traditionnel des activités de ce genre et le degré de difficulté qu'elles représentent pour les enseignants du point de vue de l'évaluation et de la gestion de classe, Garcia-Debanc et Delcambre (2001-2002) rappellent que ce sont les habiletés de communication développées dans des activités de type polygérées, c'est-à-dire en interaction, qui seront utiles aux élèves dans l'exercice de leur vie citoyenne. Ainsi, en raison des difficultés que ces activités représentent pour les enseignants, leur enseignement-évaluation doit faire l'objet de plus de recherches en didactique du français.

1.3. Problèmes d'enseignement et d'évaluation de l'oral en didactique du français

Avant de se pencher sur le cas spécifique de l'oral en interaction, rappelons que l'oral sous toutes ses formes reste encore actuellement peu enseigné de façon spécifique dans les classes de français tant au primaire qu'au secondaire, situation qui est déplorée par de nombreux chercheurs (Berset Fougerand, 1991; De Pietro et Wirthner, 1996; Dumais, 2008; Garcia-Debanc et Delcambre, 2001-2002; Lafontaine, 2001; Lafontaine et Messier, 2009; Maquaire, 1998; Sénéchal, 2012). Plusieurs facteurs peuvent expliquer cet état de fait, mais ceux qui nous semblent les plus importants seront abordés ici: les problèmes liés à l'enseignement de l'oral et les problèmes liés à son évaluation.

1.3.1. Problèmes liés à l'enseignement de l'oral

Pour comprendre les raisons pour lesquelles les enseignants ne proposent pas davantage d'activités d'oral à leurs élèves, il faut d'abord savoir que, traditionnellement, le temps de parole en classe est occupé en majorité par l'enseignant qui pose les questions, gère les échanges, donne les consignes, émet des hypothèses, etc. (Hébert, 2007). Dans ce système inégalitaire du partage de la parole, il semble difficile pour les enseignants de s'engager dans une véritable pédagogie de l'oral.

Ensuite, la question du temps à investir joue en défaveur de la tenue d'activités d'oral en classe. En effet, alors que l'ensemble d'un groupe peut rédiger un texte explicatif ou lire une nouvelle littéraire de façon simultanée, la pratique de l'oral nécessite une gestion distincte étant donné que «toute prise de parole d'un élève occupe le temps collectif» (Nonnon, 2011, p. 202). Les enseignants évoquent régulièrement le manque de temps pour justifier pourquoi ils ne font pas plus d'activités d'oral avec leurs élèves (Lafontaine et Messier, 2009).

Enfin, il se trouve que les enseignants possèdent peu de connaissances concernant les caractéristiques de l'oral, et qu'ils l'enseignent et l'évaluent généralement de façon intuitive (Lafontaine et Messier, 2009). Cette méconnaissance de l'oral est entre autres issue d'un manque de formation des enseignants en didactique de l'oral, ce que confirme Messier (2004) qui a noté que très peu d'universités québécoises offrent un cours spécifique sur l'oral dans le parcours menant à l'obtention du brevet d'enseignement. Ensuite, plusieurs enseignants se plaignent du peu d'outils didactiques disponibles pour l'enseigner (Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, 2007). En effet, aux dires de plusieurs chercheurs, les expérimentations et propositions didactiques sur l'oral sont récentes et encore peu nombreuses (Dumais, 2008 ; Garcia-Debanc, 1999; Lafontaine et Messier, 2009; Sénéchal, 2012). Il n'est donc pas surprenant que les enseignants se sentent mal outillés pour travailler l'oral en classe, que ce soit pour l'enseigner, comme nous venons de le voir, ou encore pour l'évaluer, considérant les nombreux problèmes qui y sont liés.

1.3.2. Problèmes liés à l'évaluation de l'oral

Les chercheurs relient souvent l'insécurité que ressentent les enseignants par rapport à l'oral à son évaluation. Dans un article consacré à la problématique entourant l'évaluation de l'oral, Garcia-Debanc (1999, p. 194-199) relève dix obstacles à l'évaluation, parmi lesquels on retrouve :

- 1) L'oral est difficile à observer et complexe à analyser : les aspects qui interviennent dans un énoncé sont nombreux et coïncidents.
- 2) L'oral implique l'ensemble de la personne : on ne peut faire abstraction de la personne dans son ensemble quand il est question de production verbale. Voix, corps, visage, etc. sont impliqués.
- 3) L'oral est profondément marqué par les pratiques sociales de référence : les variables culturelles et sociales jouent un rôle important dans l'appréciation d'une production orale.
- 4) L'oral ne laisse pas de traces et nécessite pour son étude des enregistrements techniquement exigeants : les productions orales sont volatiles et leur analyse sérieuse requiert des enregistrements.
- 5) L'évaluation de l'oral suppose un détour par l'écrit par le biais de transcriptions : pour analyser les aspects langagiers syntaxiques et sémantiques, l'enseignant doit recourir à la transcription écrite, ce qui demande beaucoup de temps et de travail.

Ces quelques éléments permettent de comprendre l'ampleur de la problématique entourant l'évaluation de l'oral. À cela, ajoutons que, dans le cas spécifique de l'évaluation de l'oral en interaction, l'enseignant doit observer et juger des compétences de plusieurs élèves en simultanée. Or, il est impossible d'évaluer tous les élèves en même temps dans ce contexte; l'enseignant ne peut observer que quelques élèves à la fois pour poser un jugement. Dans ce cas, la participation de tous les acteurs (enseignant, pairs, élève) est recommandée, de même que le fait de ne cibler que les éléments ayant fait l'objet d'un réel enseignement en classe (Dumais, 2008 ; Lafontaine, 2001 ; MEO, 2007). En résumé nous voyons que l'oral est un

objet complexe à enseigner et à évaluer avec lequel les enseignants doivent composer au quotidien.

1.4. Les croyances et les pratiques des enseignants

Sachant que la didactique doit poursuivre son travail de recherche pour favoriser l'émergence de propositions fiables et valides en enseignement-évaluation et mieux soutenir les enseignants dans l'exercice de leur jugement professionnel (Garcia-Debanc, 1999), de plus en plus de recherches visent à étudier les différents aspects qui composent la réalité professionnelle des enseignants en s'intéressant de près à leurs croyances et à leurs pratiques. L'étude des croyances est très prisée des chercheurs en éducation puisque plusieurs sont convaincus de l'existence d'une relation entre les croyances d'un enseignant et sa planification, ses décisions éducatives, bref, ses pratiques en classe (Deaudelin et al., 2005; Garcia-Debanc, 2004; Howe et Ménard, 1993; Roy, 1991; Pajares, 1992). Par exemple, au cours d'une recherche menée auprès d'enseignants du collégial, Roy a observé que leurs valeurs, croyances et représentations influençaient les décisions prises à l'étape de la planification de l'enseignement-apprentissage. Il a affirmé que :

...l'importance accordée par les enseignants aux différents éléments du contenu de cours, leur conception du développement cognitif, social et affectif de l'élève, leur vision de l'autonomie de l'élève ou du contrôle à exercer par l'enseignant, leurs croyances concernant l'organisation et la gestion de la classe, bref leur conception de l'enseignement et de l'apprentissage ont une grande influence sur leurs décisions et conséquemment sur leurs interventions en classe. (1991, p. 133)

Par contre, il s'avère que la relation entre les croyances et les pratiques n'a toujours pas été clairement démontrée, certains chercheurs étant parvenus à la conclusion que l'on ne peut faire d'association entre les pratiques d'un enseignant et ses croyances et d'autres ayant démontré le contraire (Mansour, 2009). Néanmoins, cette question demeure d'actualité (Bélanger et Tremblay, 2012), particulièrement en raison du changement de paradigme qui est expérimenté en éducation avec l'adoption d'une approche par compétences. Le besoin se fait aussi sentir en didactique, alors que les chercheurs lancent un appel à l'effet qu'il faut :

aller observer finement les manières diverses, efficaces ou inhibantes dont les enseignants mettent en œuvre [les modèles didactiques actuels], comment ils s'ajustent aux divers publics, comment ils choisissent leurs objets et instruments de travail, comment ils régulent leur travail et celui des élèves, comment ils évaluent, modifient leurs projets didactiques, leurs représentations des possibles des élèves, de la discipline, de l'établissement, etc. (Bucheton, 2008, p. 14)

Est ainsi manifestée la nécessité d'observer les pratiques des enseignants en exercice sur le terrain. Dans une perspective didactique, le fait de documenter ce qui se passe réellement en classe, en n'ommettant pas les dimensions du travail d'un enseignant et ses contraintes, vise à améliorer la formation continue, ainsi que la formulation de propositions didactiques valides et opératoires (Garcia-Debanc, 2004; Nonnon, 2011). Nous voyons donc l'importance d'étudier le contexte dans lequel se déroulent les pratiques des enseignants, tout en s'intéressant à ce qui est susceptible de les influencer : leurs croyances. Ceci rejoint notre question de recherche qui est détaillée dans la section suivante.

1.5. Question générale et pertinence de la recherche

Nous avons vu, à travers un bref survol historique, que la didactique du français a porté un intérêt cyclique à l'oral au cours des dernières années et que cette composante est souvent délaissée au profit de la lecture et de l'écriture. Le même genre de fluctuations a été observé du côté de l'institution scolaire et des approches d'enseignement. Toutefois, l'oral occupe depuis quelques années un statut important dans le programme de formation en étant considéré à la fois comme une compétence disciplinaire en français et comme une compétence transversale pour l'ensemble des matières tant au primaire qu'au secondaire.

Nous avons ensuite commenté les modifications du dernier programme de formation qui confrontent les enseignants à de nouveaux défis, notamment l'enseignement et l'évaluation de l'oral en interaction. Planifier, réaliser et évaluer des activités de ce genre peut représenter une source possible de difficultés diverses pour les enseignants étant donné qu'elles ne font pas partie des traditions de la discipline.

Nous avons souligné que plusieurs chercheurs ont documenté le fait que les enseignants éprouvent un malaise en ce qui a trait à l'enseignement de l'oral et que plusieurs obstacles doivent encore être surmontés concernant son évaluation.

Enfin, nous avons montré que la question des croyances et des pratiques des enseignants est une préoccupation pour les didacticiens aujourd'hui parce qu'elle constitue un moyen de saisir les contours d'une discipline. Plusieurs chercheurs en éducation ont en effet reconnu l'influence des croyances des enseignants sur leurs pratiques.

Il reste que l'étude des pratiques des enseignants en ce qui a trait à l'évaluation de l'oral en interaction est un terrain encore inexploré. Nous souhaitons donc mettre au jour les croyances des enseignants, ainsi que leurs pratiques déclarées au sujet de l'enseignement-évaluation de l'oral, observer sur le terrain leurs pratiques d'évaluation de l'oral en interaction et dégager les liens qui existent entre eux. Notre étude offrira un éclairage nouveau en ce qui a trait à ces pratiques et aux idées sous-jacentes qui les influencent. Nous pensons, de plus, qu'une étude sur le sujet permettra de mieux comprendre comment soutenir les enseignants, en formation initiale ou continue. Notre question générale de recherche s'articule ainsi : **Quelles sont les croyances des enseignants de français au secondaire et leurs pratiques à l'égard de l'évaluation de l'oral en interaction?**

Chapitre 2. Cadre conceptuel

Le chapitre précédent nous a permis de présenter la problématique entourant l'enseignement-évaluation de l'oral au sein de la discipline du français et d'articuler notre question générale de recherche. Le présent chapitre vise à exposer les concepts sur lesquels nous comptons nous appuyer pour mener à bien notre étude, ainsi qu'à présenter une revue de littérature des principales recherches effectuées en lien avec notre sujet. Le chapitre se divise en trois parties en fonction de nos trois concepts-clés : croyances, pratiques et évaluation. Chacune des parties se terminera par l'examen de quelques recherches empiriques jugées pertinentes. Nous nous attardons, tout d'abord, à définir le concept de croyances, puis celui de pratiques des enseignants, ainsi qu'à dégager les liens existants entre eux. Ensuite, nous analysons les dimensions, processus et imaginaires liés à l'évaluation dans une approche par compétence, en ayant d'abord précisé les particularités de l'oral en interaction comme objet d'évaluation. Ceci nous mène pour finir à énoncer nos questions de recherche spécifiques.

2.1 Les croyances des enseignants

Nous avons vu dans la problématique à quel point les enseignants disent éprouver un embarras concernant l'enseignement-évaluation de l'oral. Pour mieux comprendre l'ensemble du problème, plusieurs chercheurs affirment qu'il faut s'intéresser aux croyances des enseignants quant à l'objet à enseigner, car celles-ci influencent grandement leurs attitudes et leurs pratiques (Howe et Ménard, 1993). Les lignes qui suivent permettent de clarifier le concept de «croyance», puis de rapporter les résultats de ce que nous savons à l'heure actuelle sur les croyances des enseignants liées à l'enseignement-évaluation de l'oral.

2.1.1. Définition du concept

Quand il s'agit de s'intéresser aux croyances des enseignants, une question terminologique se pose puisqu'un nombre important de concepts sont employés indifféremment pour parler des pensées, opinions ou jugements d'un individu. Dans le cas de la présente étude, nous avions à

faire un choix entre les termes «perceptions», «représentations», «conceptions», «attitudes» et «croyances». Certains renvoient davantage au domaine cognitif, d'autres au domaine affectif.

Le terme **perception** n'est pas souvent retenu dans les recherches en didactique du français. La définition qu'en donne Legendre est une : «activité, processus par lequel une personne acquiert de l'information de son environnement» (2005, p. 1027). L'entrée renvoie aux domaines du psychomoteur et de l'apprentissage perceptuel, ce qui ne va pas dans le sens de notre question de recherche qui porte sur les différents schèmes de pensée des enseignants liés à l'évaluation de l'oral, ainsi que leur influence sur leurs pratiques.

Déjà utilisé dans d'autres disciplines comme la psychologie sociale, le concept de **représentations** a été récupéré par les sciences de l'éducation dans les années 1970, entre autres par les didacticiens des sciences et des mathématiques qui considèrent les représentations comme des «systèmes de connaissances qu'un sujet mobilise face à une question ou à une thématique, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement ou pas» (Reuter, 2007, p. 197). Les représentations sont donc souvent envisagées selon une perspective cognitive. À titre d'exemple, l'entrée correspondant aux représentations dans le dictionnaire de Legendre (2005, p. 1179) s'intitule : «représentations cognitives». Or, cette acception nous semble incomplète étant donné qu'elle ne fait pas référence aux autres domaines de la pensée, soit les aspects affectif et comportemental.

Du côté des **conceptions**, Giordan et De Vecchi (1987), deux didacticiens des sciences, ont beaucoup milité en faveur de la primauté de ce terme sur celui de «représentations». Pour eux, les conceptions se construisent graduellement au fur et à mesure qu'un individu acquiert des connaissances. Les conceptions sont donc liées au domaine cognitif de l'individu. De plus, le terme «conceptions» est très souvent utilisé par ces chercheurs pour parler des préconceptions, ou connaissances antérieures des apprenants, qui constituent souvent un obstacle à l'apprentissage des élèves et dont les enseignants doivent tenir compte. C'est pour cette raison que nous ne l'avons pas retenu.

Selon Rokeach, **l'attitude** est «une organisation relativement durable de croyances quant à un objet ou à une situation, prédisposant un individu à agir d'une manière privilégiée³» (1970, p. 112). Les attitudes sont donc une organisation de croyances qui influencent les comportements. Mohamed Hassan (2011) souligne que les attitudes appartiennent au domaine affectif étant donné qu'elles sont liées au jugement favorable ou défavorable qu'une personne porte sur un objet, alors que les croyances, elles, représentent l'information disponible sur cet objet.

Le terme de **croyance** est largement employé dans la littérature anglo-saxonne pour parler des idées, des opinions et des pensées d'une personne par rapport à un certain sujet. Pourtant, ce concept est souvent source de confusion d'un point de vue terminologique ainsi que l'a constaté Pajares (1992) dans sa recension des écrits. Ce chercheur a tenté de distinguer les différents sens attribués à ce concept au cours des ans. À son avis, la compréhension des structures de croyances des enseignants est essentielle pour l'amélioration de leurs pratiques professionnelles (Pajares, 1992, p. 307). Parmi les quelques caractéristiques d'une croyance qu'il énumère en synthèse, nous retenons d'une part que «les croyances se forment tôt dans la vie d'un individu et qu'elles se perpétuent à travers le temps, en dépit de possibles contradictions avec la logique, la scolarité, le temps ou l'expérience» et donc, qu'elles se modifient difficilement. Et d'autre part, que les croyances doivent être inférées en tenant compte de l'adéquation entre les affirmations d'un individu sur ses croyances, son intention d'agir et son comportement lié à ces croyances. De plus, nous savons que les croyances ne sont pas isolées, mais qu'elles fonctionnent comme un système et touchent à la fois l'expérience d'un individu et sa compréhension de la réalité (Sigel, 1985).

Une définition plus opérationnelle des croyances est proposée par Rokeach selon qui une croyance consiste en «toute proposition, consciente ou pas, inférée à partir de ce qu'une personne dit ou fait qui peut être précédée de l'expression ‘‘je crois que...’’⁴ (Rokeach, 1970, p. 113). Ce chercheur avance également que les croyances sont constituées de trois

³ Notre traduction de : «An attitude is a relatively enduring organization of beliefs around an object or situation predisposing one to respond in some preferential manner.»

⁴ Notre traduction de: «Any simple proposition, conscious or unconscious, inferred from what a person says or does, capable of being preceded by the phrase, 'I believe that . . . '»

composantes : la composante **cognitive**, qui consiste en la connaissance qu'un individu a de ce qui est vrai ou faux, bon ou mauvais, désirable ou indésirable; la composante **affective**, qui sous des conditions propices suscite les émotions et conduit un individu à prendre position de façon positive ou négative au regard de l'objet d'une croyance; et la composante **comportementale**, qui est une prédisposition à l'action dans le cadre de conditions appropriées (*Idem*). En résumé, les croyances sont des constructions mentales de l'expérience et de la réalité, qui sont tenues pour vraies et qui guident la pensée et le comportement d'un individu (Pajares, 1992; Sigel, 1985; Rokeach, 1970). Cette définition permet de traiter du concept de «croyance» sous tous ses angles, que ce soit le domaine affectif, qui se rapporte davantage aux attitudes, le domaine cognitif, qui inclut les conceptions et les représentations, et le domaine comportemental, qui comprend les perceptions et les actions.

2.1.2. Recherches empiriques sur les croyances des enseignants liés à l'enseignement-évaluation de l'oral

Le milieu de la recherche en didactique des langues s'intéresse actuellement à l'étude des croyances des enseignants à l'égard de l'enseignement et de l'évaluation de la compétence orale, au primaire, au secondaire et à l'université. Deux recherches empiriques en didactique du français et une étude en espagnol langue seconde en témoignent : l'étude de Lafontaine et Messier (2009), de Sénéchal (2012) et de Ducasse et Brown (2009).

2.1.2.1. La recherche de Lafontaine et Messier (2009) sur les croyances des enseignants au sujet de l'enseignement-évaluation de l'oral au secondaire

Dans une recherche menée dans la région de l'Outaouais, Lafontaine et Messier (2009) ont cherché à connaître les croyances⁵ et les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral au secondaire. Au total, 964 élèves et 14 enseignants du secondaire provenant de quatre écoles publiques et d'une école privée ont participé à la recherche en remplissant un questionnaire fermé. Par la suite, les chercheuses ont interviewé cinq de ces enseignants et 14 de ces élèves pour valider ou questionner certains résultats obtenus à partir du questionnaire. Bien que les

⁵ Les chercheures ont choisi de parler, sans les distinguer, de «représentations» ou de «perceptions» dans leur étude.

thèmes couverts par le questionnaire comprenaient : les activités d'oral en classe, l'enseignement de l'oral donné/reçu, les apprentissages des élèves, les pratiques évaluatives des enseignants, le matériel didactique et autres ressources utilisées pour l'enseignement de l'oral et la prise en compte du programme du MELS, seuls les résultats liés aux croyances des enseignants liés à l'enseignement et à l'évaluation de l'oral sont présentés dans cette section. Nous précisons à chaque fois s'il s'agit d'un résultat obtenu grâce au questionnaire ou grâce à l'entrevue.

Au sujet de l'enseignement de l'oral, tant les élèves que les enseignants interrogés en entrevue considèrent que le temps qui y est consacré est profitable parce que les apprentissages réalisés peuvent être transférés à d'autres situations de communication. Un des enseignants interviewés a toutefois émis une réserve quant à cette affirmation en disant que l'oral n'est pas beaucoup enseigné et qu'à son avis, les élèves développent des compétences et des stratégies par eux-mêmes en recevant de la rétroaction au sujet de leurs forces et faiblesses et à force de répétition. En ce qui a trait à l'évaluation, deux enseignants ont dit en entrevue avoir de la difficulté à évaluer l'oral, ce qu'ils ont attribué, dans un cas, à une formation déficiente en didactique de l'oral, et dans l'autre, à la subjectivité. Concernant les outils d'évaluation, les grilles d'évaluation sont perçues comme utiles par les enseignants comme par les élèves participants à l'entrevue, parce qu'elles permettent aux élèves de connaître leurs forces et leurs faiblesses et sont une aide à l'apprentissage. Enfin, le questionnaire révèle que l'autoévaluation est considérée comme très importante par les élèves, alors que 38,8% des enseignants la trouvent rarement utile.

Cette étude met au jour une quantité importante d'informations sur les croyances des enseignants et des élèves en lien avec l'oral. On note, par exemple, un certain paradoxe dans la façon dont les enseignants traitent l'oral. D'un côté, ils reconnaissent l'intérêt des activités d'oral, mais de l'autre, ils refusent de leur donner plus de place en classe. Ces résultats rappellent le constat de Garcia-Debanc (1999) à l'effet que l'oral est transversal à toutes les disciplines et que son développement se fait en dehors de l'école, donc qu'il est plus difficile pour les enseignants d'en faire un « objet d'apprentissage » que pour d'autres apprentissages comme ceux se rapportant à l'écrit. Pour ce qui est des limites de cette étude, on ne peut passer

outre le fait que l'échantillon est très petit et que seuls des aspects assez généraux des croyances des enseignants et des élèves au sujet de l'enseignement-évaluation de l'oral ont été abordés. Les différentes sphères de l'oral que sont les prises de parole individuelles par rapport aux interactions, par exemple, n'en font pas partie.

2.1.2.2. La recherche de Sénéchal (2012) sur les croyances des enseignants au sujet de la composante de l'oral au secondaire

Dans le cadre de son mémoire, Sénéchal (2012) a fait l'analyse comparative des résultats de deux études portant sur l'enseignement du français en territoire québécois : une étude réalisée par le Conseil de la langue française (CLF) en 1985 et une autre réalisée par une équipe de recherche dirigée par Suzanne-G. Chartrand en 2008. Cette dernière, qui porte le nom d'*État des lieux de l'enseignement du français au secondaire québécois* (ÉLEF), a obtenu la participation de 801 enseignants et 1 618 élèves du secondaire. Dans les deux cas, un questionnaire fermé a été utilisé pour collecter les données. Sénéchal s'est intéressée aux croyances⁶ et aux pratiques déclarées des enseignants et des élèves concernant l'oral pour sa recherche. Dans cette section, seuls les résultats concernant les croyances des enseignants sondés en 2008 sur l'oral sont présentés.

Au sujet de la place de l'oral dans la discipline du français, on a demandé aux enseignants de classer les activités de la discipline en ordre d'importance. Il est apparu que *communiquer oralement* arrive bonne dernière avec un score de 1,4 sur 4 points, en comparaison avec *écrire des textes variés* (3,2), *lire des textes variés* (3,0) et *faire de la grammaire* (2,4).

Pour ce qui est de l'importance de la compétence langagière et de la qualité de la langue parlée des élèves et des enseignants, les enseignants ont eu à répondre à plusieurs questions. Par exemple, les enseignants ont répondu que *bien parler*, c'est d'abord *s'exprimer clairement* (première position pour 65% des répondants), puis *s'exprimer correctement* (deuxième position pour 60% des répondants), avoir une *bonne prononciation* (troisième position pour 89% des répondants) et enfin, *ne pas avoir d'accent québécois prononcé* (quatrième position

⁶ La chercheure parle de «représentations» dans son mémoire.

pour 98% des répondants). Ainsi, les enseignants semblent en général valoriser la clarté du discours par rapport au respect de la norme. Par contre, lorsqu'il leur est demandé d'indiquer leur degré d'accord avec l'affirmation suivante : «*De nos jours, il est plus important de se faire comprendre que de maîtriser la langue*», ils ont dit être plutôt en désaccord et tout à fait en désaccord avec cette affirmation à 82%, ce qui démontre l'importance que revêt pour eux le respect de la norme. Dans un autre ordre d'idées, les enseignants se sont majoritairement manifestés plutôt en désaccord avec l'affirmation : *De nos jours, il est plus important de savoir bien écrire que bien parler* (72%). De plus, ils ont identifié les aspects qui participent au développement de la compétence orale des élèves et qui devraient être ciblés en priorité parmi une série d'éléments. Les éléments considérés d'une très grande importance aujourd'hui sont *adapter son langage selon la situation* (pour 72,3% des répondants), *exprimer ses goûts, opinions et idées* (pour 66,7% des répondants), *défendre un point de vue* (pour 61,2% des répondants), *raconter un évènement dans un ordre logique* (pour 61,1% des répondants). Sénéchal note que les priorités des enseignants se sont modifiées avec les années, mais que les éléments moins importants restent les mêmes (par exemple : *avoir une bonne prononciation, connaître le langage de l'emploi pour lequel ils se préparent, comprendre les nouvelles à la radio et à la télévision*).

Cette étude nous semble pertinente à bien des égards. Le grand nombre de répondants aux questionnaires analysés par Sénéchal donne du poids aux résultats et témoigne que ces croyances sont partagées par un grand nombre d'enseignants en exercice. Ensuite, cette étude montre une certaine évolution dans les croyances qui suit les courants de pensée de la société actuelle. Cette étude n'est toutefois pas exempte de limites, dont la principale, à nos yeux, consiste dans le choix des questions effectué pour collecter les données. Nous remarquons la grande importance accordée aux aspects normatifs du langage dans les questions posées aux enseignants et un manque du côté des aspects discursifs (par exemple l'organisation du discours) et liés à la communication (par exemple le non verbal). Cette insistance accordée à la norme linguistique ne donne pas une juste appréciation de la complexité de l'oral en tant que composante de la discipline du français.

2.1.2.3. La recherche de Ducasse et Brown (2009)

Dans une recherche portant sur l'évaluation d'interactions orales entre pairs, Ducasse et Brown (2009) ont cherché à connaître les éléments qui captent l'attention d'enseignants lorsqu'ils observent ce type de performances. Pour ce faire, elles ont demandé à douze évaluateurs de commenter les interactions d'étudiants universitaires d'un cours débutant d'espagnol langue seconde au sein d'une discussion enregistrée sur vidéo. Ces douze participants avaient tous une expérience d'enseignement dans le programme d'espagnol langue seconde et avaient à la fois enseigné dans cette langue et reçu de la formation pour évaluer les étudiants au cours de leur carrière. Dans le cadre de la recherche, aucune formation particulière n'a été donnée aux participants concernant le concept d'interactions, le but de l'étude étant justement d'en apprendre plus sur ce que les experts du langage valorisent quand ils évaluent l'oral dans le but éventuel de bâtir une grille d'évaluation comportant des critères tirés de leurs observations.

Les chercheures ont employé la technique du *think-aloud* en demandant aux participants de commenter ce qui était dit par les étudiants et de quelle façon, ainsi que ce qui participait du succès ou de l'échec des interactions. Elles ont ainsi pu documenter les éléments qui ont le plus d'importance pour les participants quand ils observent et commentent des interactions entre pairs. Après avoir récolté leurs données, Ducasse et Brown ont procédé au codage des unités de sens et à l'analyse par catégories émergentes. Trois grandes catégories ont émergé des unités codées : la communication non verbale, l'écoute interactive et la gestion des interactions. La communication non verbale a retenu l'attention des évaluateurs particulièrement en ce qui a trait au regard et au langage corporel. Pour ce qui est de l'écoute interactive, deux sous-catégories ont été identifiées: la compréhension (émission d'encouragements, volonté de combler un silence ou demande de clarification) et l'écoute active (associée aux supports sonores émis par les étudiants pour encourager l'interlocuteur à poursuivre ses propos, comme « ok, oui, mmm »). Enfin, la gestion des interactions, divisée en gestion horizontale (gestion des tours de parole, vitesse de la réponse, durée du tour, positions haute ou basse, etc.) et gestion verticale (habileté à faire des liens entre les sujets, à élaborer

sur un sujet, à introduire de nouveaux sujets, etc.) a également fait l'objet d'un nombre important de remarques de la part des participants.

Nous voyons ici que trois paramètres semblent retenir davantage l'attention que d'autres lorsque des enseignants observent et commentent des interactions entre étudiants. Étonnamment, les participants à cette étude ne se sont pas attardés à des aspects normatifs, mais se sont concentrés sur les aspects relevant de la compétence de la communication.

En résumé, ces études montrent, d'une part, l'intérêt que l'on porte actuellement aux croyances des enseignants concernant l'enseignement-évaluation de l'oral à divers ordres d'enseignement et dans différents domaines d'enseignement des langues, et d'autre part, le besoin de pousser plus loin la recherche en didactique du français à ce sujet en allant voir des aspects plus pointus de l'oral qui sont rarement étudiés comme les interactions entre pairs.

2.2. Les pratiques des enseignants

L'étude des pratiques des enseignants est objet d'intérêt en sciences de l'éducation depuis quelques années. Dans la présente section, nous commençons par exposer brièvement son évolution, puis nous distinguons les pratiques enseignantes des pratiques d'enseignement en les situant dans notre recherche. Par la suite nous définissons le concept de pratiques enseignantes, et nous décrivons deux recherches empiriques à ce sujet : la première porte sur les pratiques déclarées des enseignants en ce qui a trait à l'enseignement-évaluation de l'oral, alors que la seconde a pour objet les pratiques effectives d'enseignement de la grammaire et de la littérature en contexte de séquence didactique «imposée» par une chercheure.

2.2.1. Évolution de l'étude des pratiques des enseignants

Les premières études portant sur les pratiques des enseignants avaient pour but d'identifier les pratiques d'enseignement efficaces à adopter en classe en vue d'améliorer les résultats des élèves, c'est-à-dire un paradigme «processus-produit», les pratiques font aujourd'hui l'objet d'analyses plurielles qui tiennent compte à la fois de l'enseignant, de l'apprenant et de leurs interrelations au sein de la situation dans laquelle se déroule l'enseignement (Bru, 2002). Il

faut comprendre ici qu'une pratique est située et peut difficilement être étudiée en dehors de son contexte.

Du côté de la didactique du français, l'activité de l'enseignant a longtemps été négligée, puisque les travaux de recherche des trente dernières années ont porté essentiellement sur les objets d'enseignement et sur les apprentissages des élèves et peu ou pas sur l'activité enseignante, situation à laquelle plusieurs didacticiens tentent à présent de remédier ainsi que le souligne Goigoux (2007). À titre d'exemple, un numéro de *La lettre de l'AIRDF* paru en 2008 portait exclusivement sur les pratiques enseignantes afin de savoir comment «mettre en relation les données issues d'observations fines des pratiques enseignantes et des données relatives à l'efficacité de l'enseignement-apprentissage» (Dufays et Garcia-Debanc, 2008). Cependant, les contours du concept sont encore à tracer, notamment en ce qui concerne la division entre pratiques enseignantes et pratiques d'enseignement, qui sont caractérisées de différentes manières par les chercheurs. Par exemple, les pratiques enseignantes sont qualifiées par Marcel (2004) de l'ensemble des activités de l'enseignant qui se déroulent hors de la classe (correction, préparation, réunions avec les parents d'élèves) et consistent en toutes les pratiques professionnelles «qui ne concernent pas directement la fonction d'enseigner» (Marcel, 2004, p. 44). Alors que les pratiques d'enseignement ont lieu en classe, en présence des élèves et qu'elles comprennent des pratiques «individuelles» et partenariales, par exemple le *team teaching*. Le terme de pratique enseignante s'avère donc approprié dans le cadre de notre étude portant sur l'évaluation de l'oral en interaction.

2.2.2. Définition du concept de pratique enseignante

Tel que démontré dans la section précédente, le concept de «pratique enseignante» n'est pas univoque; il varie en fonction des champs théoriques invoqués ou des visées des chercheurs (Altet, Bru et Blanchard-Laville, 2012). Sans prétendre à l'exhaustivité, nous désirons explorer quelques définitions de ce concept avant de présenter celle qui a été retenue dans le cadre de notre recherche.

Chercheur ayant travaillé abondamment sur les pratiques enseignantes au cours des dernières années, Bru en donne la définition suivante :

Les pratiques renvoient à ce qui est en train d'être accompli (transformation, intervention, attention portée à...) dans la situation et dans le contexte où elles se réalisent. Les pratiques s'exercent à travers leurs aspects comportementaux, mais aussi à travers les processus personnels, intersubjectifs, idéologiques dont elles relèvent de façon active. (Bru, 2004, p. 286).

Il discerne d'ailleurs «les pratiques» de «la pratique» en rappelant les résultats de recherches ayant démontré une grande variabilité «intra-maîtres» qui interdit de supposer la permanence de l'ensemble des caractéristiques de ce que fait un enseignant. À ce sujet, le chercheur rappelle la distinction entre deux approches méthodologiques : l'étude des «pratiques déclarées» qui consiste en des déclarations de l'enseignant au sujet de ses pratiques et informe le chercheur de ses intentions, choix et décisions et l'étude des «pratiques effectives», qui consistent en des pratiques constatées sous l'effet de l'observation d'un chercheur et que Bru qualifie de « pratiques observées » (Bru, 2004). Ainsi, si les secondes semblent plus fiables à première vue, Bru émet cependant une mise en garde à leur égard : les pratiques effectives ne peuvent être considérées comme les pratiques habituelles des enseignants. «Quelle que soit la qualité de la méthodologie qu'utilise le chercheur, son accès aux pratiques est dépendant de cette méthodologie et en possède les limites,» indique-t-il (Bru, 2004, p. 283). Nous avons donc nous aussi choisi de parler de « pratiques observées » dans le cadre de cette étude. Aussi, au sujet des pratiques déclarées, il faut savoir que malgré leurs nombreuses limites (difficulté de la mise en mots des pratiques, désirabilité sociale, souci de cohérence et de rationalité, etc.), ces pratiques ne doivent pourtant pas être rejetées. Leur étude offre beaucoup de possibilités ainsi que le rappelle le chercheur :

Les déclarations des enseignants sont autant des «faits» que les informations recueillies par observation. Appréhender des pratiques dans une perspective descriptive, explicative et compréhensive, c'est chercher à rendre compte des processus personnels, interpersonnels, institutionnels, historiques... et inventer ou réinventer un (des) chemin(s) – notamment à travers une démarche méthodologique – pour y parvenir. [...] Connaître ce que fait un enseignant à cet instant «t», c'est également savoir ce qu'il aurait voulu faire ou ne pas faire; c'est aussi savoir ce qu'il croit avoir déjà fait et ce qu'il pense faire à l'avenir. (Bru, 2004, p. 284).

Le chercheur souligne la quantité considérable d'informations qui peuvent être recueillies à partir des déclarations des enseignants, en particulier au sujet de leurs croyances. Il mentionne, par exemple, les «processus internes» qui doivent être inférés, ainsi que tout ce qui a trait aux intentions de l'enseignant, à ses croyances, «ce qu'il croit avoir déjà fait» et aux pratiques qu'il envisage. Nous comptons donc nous servir de cette source d'information, c'est-à-dire des pratiques déclarées, pour accéder aux croyances des enseignants.

Enfin, l'analyse des pratiques enseignantes est envisagée par Talbot en fonction d'une triple dimensionnalité : a) le **contexte**, c'est-à-dire «l'ensemble des éléments perçus de l'environnement par le sujet» en lien avec l'école, la classe, l'histoire de l'enseignant, etc. (Talbot, 2011, p. 83) b) «le comportement ou l'**activité** (ce que fait concrètement le professeur dans sa classe)» (Talbot et Veyrunes, 2012, p. 147) et c) les **facteurs personnels** internes «constitués d'aspects plus largement cognitifs, émotionnels, mnésiques, attentionnels ou représentationnels. Ainsi, les connaissances, les représentations sociales ou professionnelles, l'identité, l'habitus ou les schèmes en font partie.» (Talbot, 2011, p. 82). Selon lui, «étudier les pratiques suppose donc de prendre en compte tout à la fois la dimension intentionnelle des pratiques et leur dimension contextuelle en tant qu'elle est observable [...] ou non.» (Talbot et Veyrunes, 2012, p. 148). Encore une fois, les liens envisageables entre pratiques et croyances sont perceptibles au sein de ces dimensions. Ils font l'objet d'une discussion dans la section suivante.

En résumé, nous avons vu que les pratiques enseignantes rendent compte des différentes sphères d'activités professionnelles des enseignants, tant l'enseignement que les autres tâches qui leur incombent et qu'elles sont envisageables à travers trois dimensions nécessairement interreliées: les facteurs personnels de l'enseignant, le contexte et l'action (Talbot et Veyrunes, 2012). De plus, elles comprennent à la fois des actes observables en situation, ce que Bru qualifie de «pratiques observées» et les intentions et décisions qui les justifient, qu'il nomme «pratiques déclarées».

2.2.3. Études empiriques sur les pratiques des enseignants

Les deux études que nous avons présentées précédemment dans la section 1.2. ont toutes les deux cherché, non seulement à inférer les croyances des enseignants, mais également à questionner leurs pratiques. Dans la présente section, nous rapportons à nouveau les résultats des recherches de Lafontaine et Messier (2009), mais cette fois au sujet du type d'enseignement et d'évaluation que les enseignants disent effectuer aujourd'hui en oral. Puis, nous présentons une recherche menée par Garcia-Debanc (2004) qui a fait l'expérience de la méthodologie de l'ingénierie didactique pour observer les différences entre les intentions des enseignants et leurs pratiques effectives en classe.

2.2.3.1. La recherche de Lafontaine et Messier (2009) sur les pratiques des enseignants au sujet de l'enseignement-évaluation de l'oral au secondaire

La recherche de Lafontaine et Messier (2009) a permis de découvrir les pratiques déclarées d'enseignants de la région de l'Outaouais en ce qui a trait à l'enseignement et l'évaluation de l'oral au secondaire à l'aide des mêmes catégories que celles utilisées pour sonder leurs croyances. Pour sonder leurs pratiques, les chercheuses ont toutefois demandé aux participants d'identifier ce qu'ils font en classe et non ce qu'ils en pensent.

Quand on les interroge au sujet des pratiques d'enseignement, tant les enseignants ($n=14$) que les élèves ($n=964$) disent que l'exposé oral est l'activité de production orale la plus fréquente dans le cours de français, suivi de près par les discussions et l'échange en grand groupe. Les activités de compréhension orale sont plutôt rares. En fait, quand elles sont proposées aux élèves, il s'agit principalement de visionnement de films ou de documentaire ou encore de l'écoute de présentations orales. De façon générale, les activités d'oral ont lieu environ cinq fois par année, selon les élèves, et se bornent à des activités de production. Pour ce qui est de la place de l'oral en classe, les chercheures ont conclu à partir des résultats de l'enquête que moins de 10% du temps de classe en français est consacré à l'enseignement de l'oral. En ce qui a trait aux stratégies d'enseignement, les données du questionnaire révèlent que «formuler des consignes» est la façon d'enseigner l'oral la plus utilisée par les enseignants. De plus, les types d'apprentissages à l'oral les plus fréquents, d'après le questionnaire, sont les faits de

langue (éléments prosodiques, registres de langue), les types de pratiques (arguments dans le débat, chaînes explicatives dans l'exposé explicatif) et les rôles à jouer (animateur ou participant dans un débat), alors que les moins fréquents sont les techniques d'écoute, la gestion du stress et la coopération.

Du côté des pratiques évaluatives, les outils privilégiés par les enseignants sont la grille d'évaluation, qui arrive en première place, suivie de la rétroaction verbale ou écrite, l'autoévaluation et la grille d'observation. Le journal de bord, l'évaluation par les pairs, l'entrevue, l'enregistrement de traces orales et le portfolio sont rarement ou jamais utilisés par les participants interrogés. Pour ce qui est des critères d'évaluation, les enseignants ont dit les choisir, selon le cas, en fonction des exigences des commissions scolaires, à partir de l'enseignement donné ou encore à partir des manuels scolaires. Ils disent d'ailleurs les expliquer aux élèves en tout temps, ce qui n'est pas corroboré par les élèves. Enfin, de façon globale, les évaluations sommatives ont lieu de trois à quatre fois par année aux dires des enseignants.

Encore une fois, l'étude de Lafontaine et Messier offre un éclairage intéressant sur la façon dont les enseignants incluent l'oral dans leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation. Nous notons toutefois une limite à ces résultats. En effet, bien qu'elle cherche à faire état des pratiques des enseignants du secondaire concernant l'oral, cette étude se fie uniquement aux pratiques déclarées des participants sans rapporter ce qui se passe réellement sur le terrain. Nous constatons que des études ayant observé les enseignants en action d'évaluer l'oral n'existent pas à ce jour au Québec.

2.2.3.2. La recherche de Garcia-Debanc (2004)

Contrairement à la recherche précédente, la recherche de Garcia-Debanc (2004) a permis de documenter les pratiques observées des enseignants de français. Bien que ne portant pas sur l'enseignement ou l'évaluation de l'oral, cette étude nous semble digne d'intérêt, puisque la chercheure a tenté de comprendre quels modèles disciplinaires influencent les pratiques des

enseignants. De plus, la méthodologie employée, celle de l'ingénierie didactique, se rapproche beaucoup de notre propre contexte de recherche.

Dans son étude portant sur les pratiques effectives des enseignants de français, Claudine Garcia-Debanc a cherché à mettre au jour leurs modèles disciplinaires en actes, c'est-à-dire, la façon dont leurs croyances concernant l'enseignement de la discipline se répercutent sur leurs pratiques. Pour ce faire, elle a adapté les niveaux de détermination de l'activité enseignante de Chevallard (2004) à la discipline du français. Parmi les niveaux de détermination retenus par Garcia-Debanc (2004), on trouve : 1. les objets d'enseignement définis par les programmes en vigueur; 2. les matériels d'enseignement dont disposent les enseignants; 3. les activités présentées lors de la formation initiale; 4. les situations rencontrées en tant qu'élève; 5. les traditions d'enseignement de la discipline. Ces déterminations dessinent les modèles disciplinaires selon les époques et sont donc susceptibles d'engendrer d'importants décalages. Par exemple, au regard de ce qu'il a vécu en tant qu'élève, ce qu'il a appris durant sa formation initiale et les pratiques de ses collègues, un enseignant est appelé à s'ajuster.

Pour cerner ces modèles disciplinaires, Garcia-Debanc a employé la méthode de l'ingénierie didactique. Celle-ci consiste pour un enseignant participant à mettre en pratique une activité entièrement conçue par le chercheur, dont le but est d'analyser les choix et ajustements effectués par l'enseignant en situation d'enseignement «imposée», c'est-à-dire de «mettre en évidence de façon particulièrement sensible les éventuelles contradictions entre le modèle disciplinaire de l'enseignant observé et celui qui prévaut dans la construction de l'activité proposée» (Garcia-Debanc, 2004, p. 5). Selon Garcia-Debanc, les choix et ajustements qu'opèrent les enseignants en situation d'expérimentation ainsi que la gestion des imprévus sont des indicateurs de ces possibles contradictions. Elle a ainsi travaillé en collaboration avec deux enseignantes de français en première année d'enseignement à qui elle a proposé deux séquences d'enseignement dont la trame et les supports étaient déjà définis (enseignement de la relation sujet-verbe en grammaire; réécriture d'un texte littéraire). Les deux enseignantes ont participé à une série d'entrevues (avant la séquence et avant et après chacune des trois séances d'enseignement), en plus de mettre en œuvre les deux activités d'enseignement décrites ci-dessus. Le constat principal effectué par Garcia-Debanc est que les pratiques

d'enseignement ont un caractère composite, c'est-à-dire que les savoirs et pratiques sont souvent juxtaposés par les enseignants en contexte réel même s'ils ne sont pas compatibles d'un point de vue scientifique. Par exemple, dans le cas de la grammaire, des théories incompatibles sur un plan épistémologique ont été convoquées simultanément par les enseignants (grammaire traditionnelle et nouvelle grammaire se sont confondues dans les reformulations des enseignants). De même, la chercheure a noté la juxtaposition d'éléments issus de plusieurs modèles disciplinaires distincts, entre autres du côté de l'évaluation effectuée par les enseignants des productions écrites des élèves. Elle recommande à ce sujet de procurer aux futurs enseignants un meilleur enseignement de l'histoire de la discipline pour mettre en lumière la logique qui sous-tend les changements théoriques et pratiques.

En résumé, cette recherche propose une avenue intéressante pour déterminer la source des croyances des enseignants et pour constater les influences de celles-ci au sein de leurs pratiques. La section suivante porte spécifiquement sur l'évaluation de la composante orale.

2.3. L'évaluation de l'oral

Au cours des dernières années, les didacticiens se sont régulièrement questionnés sur l'oral et son évaluation. Les questions concernant cet objet étaient de divers ordres : Est-il possible d'évaluer l'oral? (Garcia-Debanc, 1999) Quels sont les meilleures méthodes et outils pour le faire? (Dumais, 2008) Quelle évaluation est faite par les enseignants de français en classe? (Lafontaine et Messier, 2009). Afin de bien cerner cette portion de notre recherche, nous commençons par détailler l'oral en tant que composante de la discipline du français en fonction du triangle didactique, puis la détaillons plus précisément en tant qu'objet d'enseignement en fonction de ce qu'en disent les chercheurs et le programme d'études et donnons des précisions sur l'oral en interaction. Par la suite, nous décrivons les principales caractéristiques de l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, en passant en revue quatre dimensions pour analyser les pratiques évaluatives, ainsi que le processus d'évaluation du MELS (2003) et nous attardons à la question du jugement professionnel. Nous donnons par la suite un aperçu de quatre imaginaires à l'origine des gestes d'évaluation des enseignants ainsi que des processus cognitifs/métacognitifs impliqués à cette

étape. Nous concluons la section par la présentation de recherches empiriques en lien avec nos questions de recherche et par les questions spécifiques qui en découlent.

2.3.1. L'oral comme composante de la discipline du français

La présente section approche l'oral au regard du triangle didactique, traite de ses spécificités d'objet d'enseignement-apprentissage, puis de l'oral en interaction comme type de prise de parole à favoriser pour le développement de la compétence des élèves.

2.3.1.1. L'oral et le triangle didactique

L'oral, en tant que composante d'une discipline scolaire, peut être envisagé en fonction du triangle didactique, système qui s'articule autour de trois pôles, soit le pôle de l'enseignant, le pôle de l'élève et le pôle du savoir.

L'enseignant, au sein de ce système, est défini comme une personne qui « accomplit un acte destiné à apprendre quelque chose à quelqu'un » (Reuter, 2007, p. 210). Ainsi, approcher une discipline en fonction de ce pôle signifie s'intéresser à la problématique de *l'intervention* didactique, soit, de façon globale, la distinction des objectifs d'apprentissage, la mise en place de stratégies didactiques, l'inventaire de situations et de dispositifs didactiques, l'adaptation du programme à la classe et la progression des apprentissages (Halté, 1992, p. 19). Du point de vue de l'oral, on peut penser ici que le pôle enseignant englobe tout ce qui concerne l'enseignement de l'oral en tant qu'objet, de même que son évaluation. Ainsi, tant les différentes modalités d'enseignement de l'oral que les instruments permettant d'évaluer la compétence des élèves après une séquence d'enseignement, par exemple, relèvent du pôle « enseignant ».

L'élève (ou l'apprenant), quant à lui, se définit au sein du triangle didactique comme « tout sujet didactique en situation d'apprentissage » (Reuter, 2007, p. 209). Dans cette optique, la didactique s'intéresse à la problématique de *l'appropriation* didactique (Halté, 1992, p. 18), c'est-à-dire que l'apprentissage de l'élève est au cœur des préoccupations. Du point de vue de l'oral, le fait de faire émerger les connaissances antérieures de l'élève par le biais d'une

production initiale au début d'une séquence d'enseignement constitue une façon de considérer le pôle « élève ».

Enfin, le pôle savoir (ou contenu d'enseignement) concerne le savoir lié à l'objet de la discipline en lui-même et le savoir-faire qui lui est associé (Reuter, 2007). La problématique qui intéresse les didacticiens dans ce cas est celle de *l'élaboration* didactique, soit, entre autres, l'inventaire, le tri et la sélection des savoirs savants et la construction des objets d'enseignement (Halté, 1992, p. 18). Envisagé en fonction de l'oral, le pôle « savoir » comprendrait les objets d'enseignement propres à cette composante du français comme l'intonation ou la cohérence du message. Étant donné l'importance que revêtent ces éléments dans notre étude, les deux prochaines sections explorent l'oral en fonction du pôle « savoir » plus en détails.

2.3.1.2. L'oral et ses compétences

Au Québec, on considère souvent l'oral en fonction de la catégorisation de Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998) qui comprend trois compétences : linguistique, discursive et communicative. La compétence linguistique comprend des aspects qui sont spécifiquement liés à la linguistique, soit la diction, la prosodie, la morphologie, la syntaxe et le lexique. La compétence discursive, quant à elle, réfère à l'organisation du discours, la délimitation du sujet et la pertinence et la crédibilité du discours. Enfin, la compétence communicative correspond aux registres de langue, à la relation du locuteur avec l'auditoire et au non verbal. Cette façon de classifier l'oral permet de le considérer à la fois du point de vue du fond et de la forme. On peut envisager que les compétences linguistique et communicative relèvent de la forme, c'est-à-dire à la façon dont est livré le message, alors que la compétence discursive relève du fond, c'est-à-dire qu'elle correspond au message lui-même. Ces grands ensembles sont repris de façon plus détaillée par le MELS dans le programme de formation.

2.3.1.3. L'oral dans le programme de formation

Dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2009), l'oral est identifié comme une compétence portant le nom de «Communiquer oralement selon des modalités

variées», compétence qui se divise en 5 composantes qui sont : «Construire du sens», «Intervenir oralement», «Adopter une distance critique», «Réfléchir à sa pratique d’auditeur, d’interlocuteur et de locuteur», et «Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture». Il est recommandé de travailler ces composantes à travers 4 types de familles de situations qui permettent à l’enseignant de proposer à l’élève des situations d’apprentissages variées : «S’informer en ayant recours à l’écoute individuelle et en interaction», «Informer en ayant recours à la prise de parole individuelle et en interaction», «Confronter et défendre des idées en interagissant oralement» et «Découvrir des œuvres de création en ayant recours à l’écoute». En étant placé dans ces diverses situations de communication, l’élève a recours à un processus non linéaire : «Planifier son écoute et sa prise de parole», «Comprendre et interpréter des productions orales; prendre la parole individuellement et en interaction», «Réagir à l’écoute; ajuster sa prise de parole» et «Évaluer l’efficacité de sa démarche». À chacun de ces processus sont associées des stratégies mobilisables en fonction de la situation de communication. Ces processus et stratégies correspondent aux processus cognitifs qui sont requis de la part de l’élève. À titre d’exemple, les stratégies identifiées à l’étape de la planification sont «déterminer sa démarche d’écoute/de prise de parole», «anticiper le contenu, l’organisation ou le point de vue/déterminer le contenu de sa prise de parole», «déterminer l’organisation de sa prise de parole», «déterminer le point de vue», «ajuster sa démarche» (voir Annexe 1 pour un aperçu global de la compétence). Enfin, les connaissances déclaratives et procédurales à enseigner de façon systématique et explicite à l’oral sont énumérées dans la section des «Notions et concepts» et se divisent en quatre parties. Dans la partie «Situation de communication écrite et orale», la théorie de la communication (émetteur, message et récepteur), de même que la notion d’énonciation (point de vue et marques de modalité) sont abordées. Puis, l’«Organisation du texte» porte sur les types et genres de textes et explicite les séquences descriptives, explicatives, argumentatives, narratives et dialogales. Ensuite, la partie «Variétés de langue» comprend les variations linguistiques de la langue française parlée au sein de la francophonie, ainsi que les variétés de langue soutenue, standard et familiale. Finalement, la partie intitulée «Langue orale», met de l’avant les connaissances liées aux éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux, en plus de rappeler les notions de cohérence du message verbal (continuité, progression, non-contradiction et pertinence).

Pour ce qui est de l'évaluation, sept critères d'évaluation au total ont été retenus dans le *Cadre d'évaluation des apprentissages* (MELS, 2011) pour juger de la compétence orale des élèves, dont quatre plus spécifiques à la prise de parole : adaptation à la situation de communication, cohérence des propos, utilisation d'éléments verbaux appropriés, et recours à une démarche et à des stratégies appropriées. Le cadre stipule en outre que la compétence orale compte pour 20% de la note en français de la 1^{re} à la 4^e année du secondaire et 10% en 5^e année.

Nous voyons que l'oral est une compétence complexe et que les notions et concepts qui le composent sont multiples et variés, mais il reste à savoir comment tout cela s'articule dans les situations d'oral en interaction.

2.3.1.4. L'oral en interaction

Les interactions orales sont considérées comme essentielles pour le développement des compétences orales des élèves tant par les chercheurs en didactique que par les institutions scolaires (Fasel Lauzon, Pekarek Dohler et Pochon-Berger, 2009; Hébert, 2007; MEO, 2007; MELS, 2009; Nonnon, 1999). D'ailleurs, deux perspectives concernant l'oral en interaction sont généralement acceptées par les chercheurs : la perspective asymétrique et la perspective symétrique. La perspective asymétrique est entendue comme une discussion entre individus ayant un statut institutionnel non égalitaire (Lusetti, 2004). Les discussions en grand groupe, par exemple, sont généralement monogérées, soit menées par l'enseignant qui gère seul les échanges, reformule, questionne, résume, etc. Ce type d'approche laisse peu de place aux élèves pour leur permettre de développer les habiletés complexes que requièrent les interactions orales polygérées (Hébert, 2007). Il s'agit souvent de discussions unidirectionnelles de type «I-R-E»; les élèves répondant aux questions de l'enseignant qui, lui, pose un jugement sur la valeur de cette réponse et la rectifie au besoin (Hébert, 2003).

La perspective symétrique, au contraire, signifie que les individus en interaction ont un statut égalitaire du point de vue institutionnel. Des discussions gérées par les élèves eux-mêmes telles que les cercles de lecture mettent en jeu cette perspective. Plusieurs études démontrent la pertinence et la nécessité des interactions de type symétriques en classe pour le développement

d’habiletés langagières chez l’élève (Hébert, 2003; Lusetti, 2004). Ce type de tâches est essentiel pour permettre aux élèves de faire certains apprentissages oraux parce que les chercheurs soulignent que c’est en «plaçant [les élèves] en *situation* de formuler dans leurs propres mots les concepts liés aux langages des disciplines [qu’]on les conduit à s’approprier ces objets de savoir et ces pratiques» (Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, 2007, p. 26). Il s’agit donc ici d’un oral de type réflexif, approche que nous avons définie à la section 1.1. de la problématique.

Cette section a permis de présenter l’oral comme objet, à partir de la classification de Préfontaine, Lebrun et Nachbauer et de son actualisation dans le programme du MELS, puis de décrire l’oral en interaction entre pairs. Il convient à présent de se pencher sur son évaluation.

2.3.2. L’évaluation des apprentissages dans une approche par compétences

L’adoption d’une approche par compétences au Québec a mis en branle d’importants changements au sein du système d’évaluation. En effet, alors qu’elle était traditionnellement destinée à juger des habiletés et des connaissances des élèves en quantifiant les apprentissages réalisés à un moment précis de leur parcours, l’évaluation cherche aujourd’hui à documenter l’évolution des apprentissages des élèves qui témoignent de leurs compétences (Tardif, 2006). Pour ce faire, l’enseignant doit dorénavant tenir compte de la démarche intellectuelle des élèves ainsi que des compétences qu’ils développent et des ressources qu’ils mobilisent au sein de situations d’apprentissage authentiques. La notion même de compétence constitue une nouveauté qu’il doit s’approprier. Elle est définie par Tardif comme un «savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d’une variété de ressources internes et externes à l’intérieur d’une famille de situations» (2006, p. 22). Cette situation l’amène à affirmer que «si l’on prend comme référence les programmes par objectifs, les programmes axés sur le développement de compétences exigent que, dans le domaine de l’évaluation des apprentissages, les enseignants et les professeurs revoient complètement leurs pratiques.» (*Idem*, p. 133). D’après Scallon (2004), la «méthodologie» même de l’évaluation a changé puisqu’elle se caractérise actuellement par des situations authentiques et réalistes, une

interactivité entre évaluateur et évalué, l’importance accordée au jugement et la participation de l’élève à son évaluation. Laurier, Tousignant et Morissette (2005) vont dans la même direction en affirmant que l’évaluation sous-tend à présent : 1) Évaluer les processus d’apprentissages et les attitudes, et pas seulement les habiletés, capacités ou compétences des élèves; 2) Mettre en évidence les aspects positifs des progrès des élèves; 3) Évaluer dans une démarche collective. En bref, il s’agit du passage d’un paradigme d’enseignement à un paradigme d’apprentissage, ce qui constitue une véritable rupture dans les croyances des acteurs du milieu scolaire. Ce changement de paradigme est illustré dans le tableau 1.

Paradigme de l’enseignement (Évaluation traditionnelle)	Paradigme de l’apprentissage (Évaluation actuelle)
Juge les habiletés et les connaissances des élèves	Juge la démarche intellectuelle (processus d’apprentissage et attitudes), les compétences développées et les ressources mobilisées par élèves
Cible un moment précis du parcours d’apprentissage	Témoigne d’une évolution des apprentissages
Quantitative	Qualitative
Situation d’évaluation liée à un apprentissage à la fin d’une séquence d’enseignement (une réponse ou un produit attendu)	Situation d’évaluation authentique et réaliste (plusieurs réponses ou produits possibles)
Cumul de notes	Cumul d’informations

Tableau 1 : Les caractéristiques du paradigme d’enseignement et du paradigme d’apprentissage (Adapté de Durand et Chouinard, 2006; Scallon, 2004; Tardif, 2006)

Plusieurs auteurs ont proposé leur définition de l’évaluation. L’une d’elle, considérée comme l’une des plus complètes et des plus opérationnelles selon Roegiers (2010), est celle de De Ketele, selon qui, évaluer signifie :

- « - recueillir un ensemble d’informations suffisamment pertinentes, valides et fiables
- et examiner le degré d’adéquation entre cet ensemble d’informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route,
- en vue de prendre une décision. » (De Ketele, 1989, cité dans Roegiers, 2010, p. 52)

Dans cette définition, l'accent est placé sur l'ensemble des actions qui précèdent la prise de décision, ce qui fait dire à Roegiers que l'évaluation est fondamentalement différente du jugement. Il affirme : « Le fait de juger, d'apprécier une personne ou une action, relève d'un processus empirique, souvent spontané (voire instinctif), et basé sur des impressions ou sur des critères implicites. Au contraire du jugement, l'évaluation est un processus intentionnel, systématique, basé sur des critères explicites et orienté vers une prise de décision. » (2010, p. 52). Cette conception va à l'encontre de celle de Scallon (2004), selon qui le jugement fait partie intégrante du processus d'évaluation. Il retient d'ailleurs le vocable *assessment* ou « appréciation » pour parler d'évaluation. À cet effet, il stipule qu'« alors que la mesure correspond à des opérations précises qu'on peut mener d'une manière isolée, l'*assessment* s'inscrit dans une démarche devant conduire à un jugement éclairé et circonstancié d'un ensemble d'habiletés ou d'une compétence. » (Scallon, 2004, p. 15). Selon lui, le concept d'*assessment* engloberait aussi la notion d'évaluation-jugement, bien que les références à ce sujet ne soient pas très précises.

Le MELS s'inscrit davantage dans la perspective de Scallon, en intégrant la notion de jugement au concept d'évaluation et donne la définition suivante de l'évaluation des apprentissages : « L'évaluation est le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives. » (MELS, 2003, p. 29). Étant donné que nous cherchons à observer les pratiques d'évaluation des enseignants sur le terrain, c'est cette définition que nous avons retenue dans le cadre de notre étude.

Quand il s'agit d'évaluer, plusieurs aspects sont à considérer. En général, il est important de se demander : « Pourquoi évaluer? Quand évaluer? Quoi évaluer? Comment évaluer? Pour qui évaluer? » ainsi que le recommande Cardinet (1986) pour s'assurer de toucher l'ensemble des facettes de l'évaluation. Ces questions ont inspiré quatre dimensions à Leroux (2009) pour analyser les pratiques évaluatives des enseignants.

2.3.3. Quatre dimensions pour analyser les pratiques évaluatives des enseignants

Dans son rapport de recherche portant sur les pratiques évaluatives des enseignants du collégial, Leroux (2009) a dégagé un cadre opérationnel de l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences en retenant quatre grandes dimensions: 1. L'intention et le moment d'évaluation; 2. Les tâches d'évaluation; 3. Les instruments d'évaluation; 4. Les rôles dans l'évaluation.

2.3.3.1. Intention et moment d'évaluation

Dans le domaine de l'évaluation des apprentissages, trois types d'intention sont généralement retenus : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation certificative. L'évaluation diagnostique permet à l'enseignant, généralement au début d'une séquence d'enseignement, de détecter les éléments manquants aux élèves pour poursuivre la formation, de leur proposer des moyens de récupération ou de différenciation au besoin et de faire des ajustements à la séquence en question. L'évaluation formative, pour sa part, «intervient en cours d'action pour informer l'élève sur la qualité de son action et lui permettre de la moduler, de l'infléchir.» (Jorro, 2000, p. 56). Elle permet à l'élève de prendre conscience de ses erreurs de façon régulière au cours de ses apprentissages et renseigne l'enseignant de sa progression. De plus, l'évaluation formative offre la possibilité à l'élève de modifier son action en fonction des critères retenus puisqu'elle a lieu en cours d'action. Ce type d'évaluation favorise la réflexion de l'élève sur son fonctionnement et stimule les conduites d'autorégulation. Par exemple, les modalités d'autoévaluation, d'évaluation par les pairs et de coévaluation lui permettent de s'impliquer activement. Le dernier type d'évaluation, l'évaluation certificative, est un jugement qui intervient à la fin d'une situation d'enseignement-apprentissage et d'évaluation, qui consiste à réaliser un bilan et à prendre une décision sur la compétence de l'élève.» (Leroux, 2009). Alors qu'on parlait auparavant d'évaluation sommative, le terme «évaluation certificative» est maintenant privilégié parce qu'il ne saurait être question de faire la somme des parties pour évaluer une compétence. Ce type d'évaluation survient donc à la fin d'une période d'enseignement et d'apprentissage pour juger du degré de maîtrise d'une compétence atteint par un élève. L'enseignant doit accumuler suffisamment de traces qui manifestent la compétence de l'élève durant la période d'apprentissage donnée pour pouvoir

poser un jugement valide et fidèle une fois cette période terminée. On note ici l'importance accordée au jugement professionnel de l'enseignant sur lequel se fonde en grande partie l'évaluation des apprentissages.

Le MELS (2003) identifie, pour sa part, deux fonctions à l'évaluation des apprentissages. Tout d'abord, la fonction d'évaluation comme aide à l'apprentissage, puis la fonction de reconnaissance des compétences. Au sein de la fonction d'aide à l'apprentissage se trouvent à la fois ce qui relève de l'évaluation diagnostique et ce qui relève de l'évaluation formative, dépendant du moment où ils surviennent par rapport à la séquence d'enseignement. La seconde fonction, celle de reconnaissance des compétences, correspond à l'évaluation certificative dans la mesure où elle permet de vérifier si l'élève satisfait aux exigences des programmes.

2.3.3.2. Tâches pour l'évaluation

Comme nous l'avons mentionné plus haut, l'évaluation d'une compétence est intimement liée à la tâche ou situation d'évaluation dans laquelle elle est appelée à se manifester. Les tâches que l'enseignant propose aux élèves pour recueillir des traces doivent donc posséder des caractéristiques particulières pour être considérées comme une «situation de compétence» (Scallon, 2004, p. 137). Elles doivent dépasser le niveau d'une simple manifestation de l'habileté et permettre à l'apprenant de trouver et de choisir lui-même les ressources pertinentes à utiliser. Pour décrire les situations ou tâches propices à l'évaluation, Tardif (2006, p. 126-129) identifie six caractéristiques qu'elles doivent respecter :

1. **Cohérence** : Il est primordial que la tâche retenue soit en lien avec l'intention d'évaluation.
2. **Authenticité** : La tâche doit faire appel à des problématiques qui existent réellement dans la vie quotidienne des élèves et être à la fois complexe et représentative.
3. **Rigueur** : La tâche doit être conçue de manière à ce que les élèves aient recours à des ressources cognitives et relatives aux trois types de connaissances : déclaratives, conditionnelles et procédurales.

4. **Différenciation** : La tâche doit reconnaître le caractère unique de l'apprenant et doit l'autoriser à combiner une multiplicité de ressources. Elle doit de plus être juste et exempte de biais.
5. **Transdisciplinarité** : La tâche doit permettre d'établir des liens entre divers domaines du savoir.
6. **Validité** : La tâche doit donner lieu à une multiplicité de rétroactions et doit guider l'apprentissage de l'élève pour être valide.

Enfin, Tardif souligne que les tâches d'évaluation pour une même compétence devraient être comparables d'une fois à l'autre, afin de 1) documenter la trajectoire de développement de l'élève durant toute sa formation; 2) le renseigner judicieusement sur ses apprentissages et son évolution; et 3) faire preuve de cohérence dans le jugement évaluatif.

2.3.3.3. Instruments d'évaluation

Les instruments d'évaluation permettent aux enseignants de recueillir les traces des manifestations d'une compétence et de porter un jugement sur son développement (Leroux, 2009). Tout comme les tâches d'évaluation, les instruments d'évaluation ont aussi connu des modifications avec l'adoption de l'approche par compétences. Bien qu'ils aient longtemps été synonymes d'objectivité, les tests standardisés et les examens objectifs ne sont plus considérés comme suffisants pour attester des compétences ou des habiletés complexes. Les chercheurs affirment à présent qu'il faut recourir à des procédés plus qualitatifs et porter des jugements directement pour qu'ils puissent être communiqués aux acteurs impliqués (élèves, parents, direction) (Scallon, 2004). Les instruments d'évaluation doivent également correspondre à l'intention visée par l'évaluation. Ils doivent donc permettre, selon le cas, 1) de décrire le plus précisément possible ce dont un individu est capable (guider la progression) ou 2) d'exprimer un jugement global (prendre une décision certificative). Dans le premier cas, soit les instruments permettant de collecter des informations progressivement, plusieurs possibilités sont offertes : grilles d'observation, annotations, journal de bord, portfolio, etc. Bien que les grilles d'observation, les grilles d'évaluation et les listes de vérification soient les plus fréquemment utilisées pour évaluer l'oral par les enseignants (Dumais, 2008; Lafontaine et

Messier, 2009), les chercheurs préconisent aussi l'usage du portfolio pour évaluer l'oral (Dumais, 2011; Jensen et Harris, 1999).

a) Le portfolio d'apprentissage

Le portfolio peut être considéré dans une perspective d'apprentissage, pour fournir des traces de la progression des élèves, ou dans une perspective d'évaluation, pour témoigner de la performance des élèves en fin d'un parcours d'apprentissage (Scallon, 2004). Dans les deux cas, une grande importance est accordée au jugement de l'élève, à ses explications concernant sa démarche et les difficultés qu'il a surmontées, et finalement à des résumés de ses sentiments, motivations et satisfactions concernant les tâches, ce qui permet à l'enseignant d'évaluer sa capacité de réflexion et d'autoévaluation.

b) Les grilles d'évaluation

Les grilles d'évaluation permettent à l'évaluateur d'indiquer le niveau de satisfaction qu'il porte à l'égard d'un aspect d'une production ou d'une performance d'un élève. Elles sont minimalement composées de critères et d'une échelle d'appréciation. L'échelle d'appréciation peut être de type uniforme ou descriptive (Leroux, 2009). Les échelles uniformes sont non descriptives et ont la caractéristique d'être relativement universelles, simples à élaborer et d'avoir un vaste champ d'application (Scallon, 2004). Cependant, elles ouvrent la porte à l'amateurisme étant donné la simplicité de leur élaboration et elles communiquent peu d'information à l'élève concernant ses compétences. Les échelles descriptives, quant à elles, permettent une grande justesse de l'évaluation, en plus d'offrir aux élèves la possibilité de participer à leur évaluation et d'avoir accès à une meilleure rétroaction. De plus, la complexité liée à leur élaboration permet d'éviter l'improvisation des critères (Scallon, 2004). Au sein de cette catégorie se trouvent les grilles à échelles descriptives globales, qui permettent de poser un jugement sur la valeur d'une performance complexe dans sa globalité, et les grilles à échelles descriptives analytiques, qui offrent la possibilité à l'enseignant de noter chaque critère de façon distincte. Une échelle descriptive analytique se compose de trois principaux éléments d'après Scallon (2004) : 1) des critères d'évaluation, c'est-à-dire les dimensions ou aspects en fonction desquels la production sera examinée; 2) des niveaux qualitatifs, c'est-à-

dire les échelons qui composent l'échelle descriptive pour chaque critère; 3) une stratégie de notation, soit une note chiffrée ou une cote analytique (par critère) ou globale (pour l'ensemble des critères). Ces échelles sont considérées comme plus fidèles pour l'exercice du jugement.

2.3.3.4. Rôles dans l'évaluation

Nous avons vu que les différents instruments d'évaluation favorisés aujourd'hui accordent une plus grande place au jugement des personnes, y compris à celui des élèves. La participation de l'élève à son évaluation est en effet un élément-clé de l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Ainsi que le précise le MELS dans sa politique d'évaluation (2003), l'évaluation des apprentissages doit favoriser le rôle actif de l'élève dans les activités d'évaluation en cours d'apprentissage, augmentant ainsi sa responsabilisation. Cela se fait principalement du côté de l'évaluation formative, dans une perspective de régulation des apprentissages, et permet à l'élève de développer ses capacités d'autorégulation. Les modalités d'évaluation que sont l'autoévaluation, la coévaluation et l'évaluation par les pairs sont des processus qui engagent à la fois l'enseignant et l'élève, faisant de ce dernier un collaborateur, ce qui s'inscrit parfaitement dans le paradigme d'apprentissage (Leroux, 2009). Elles requièrent toutefois une grande transparence de la part de l'enseignant ainsi qu'une certaine souplesse puisqu'il lui revient de s'assurer que les critères d'évaluation sont connus de l'élève et que les instruments d'évaluation sont accessibles et explicites. Dans cette optique, l'enseignant prend le rôle d'un entraîneur plutôt que d'un contrôleur.

La participation de tous les acteurs est souvent recommandée pour l'évaluation de l'oral. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario affirme que «l'aspect fortement social et interactif de la communication orale oblige à procéder avec beaucoup de tact à l'évaluation des habiletés de l'élève [...] Pour soutenir et encourager le développement des compétences dans ce domaine, l'autoévaluation par l'élève ira souvent de pair avec l'évaluation de l'enseignante ou l'enseignant.» (MEO, 2007, p.9). Bien qu'ils aient peu l'habitude de trianguler leurs propres observations tout en tenant compte de l'autoévaluation de l'élève et de l'évaluation de ses

pairs, les enseignants ont tout avantage à partager les rôles dans l'évaluation de l'oral en interaction étant donné l'impossibilité pour eux de tout voir et de tout juger sur le terrain.

2.3.4. Le processus d'évaluation des apprentissages

L'importance de l'évaluation comme aide à l'apprentissage se reflète clairement dans le processus d'évaluation décrit par le MELS dans sa *Politique d'évaluation des apprentissages* (2003). Ce processus, d'une complexité élevée, se fonde sur le jugement professionnel de l'enseignant et passe à travers une série d'étapes qui permettent d'assurer sa validité et sa transparence : planification, prise d'information et son interprétation, jugement, décision-action et communication (voir figure 1).

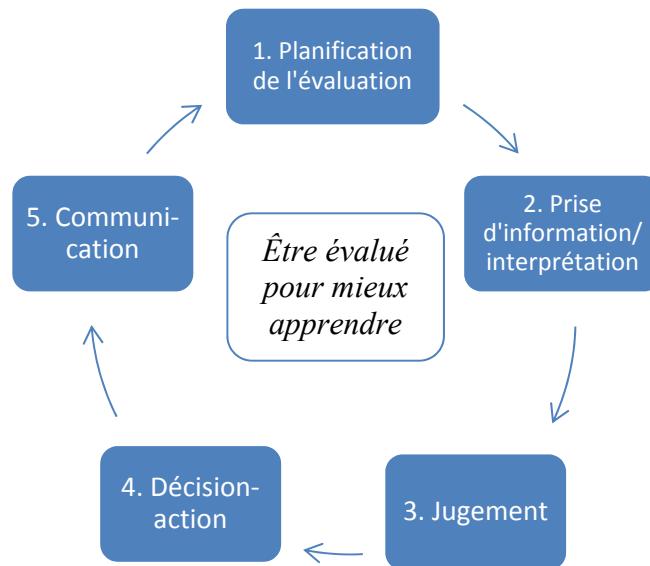


Figure 1: Processus et fonctions de l'évaluation des apprentissages (MELS, 2003, p. 3)

La première étape, celle de la **planification**, occupe une place primordiale dans le processus d'évaluation. Elle sert dans un premier temps à déterminer le but visé par l'évaluation, soit l'intention poursuivie par l'enseignant. Dans un deuxième temps, elle permet de décider des moyens qui seront mis en place pour évaluer, c'est-à-dire le moment, les instruments et les objets d'évaluation retenus. Dépendant de la fonction d'évaluation adoptée, la planification sera plus ou moins rigoureuse. C'est durant la planification que les modalités pour les autres

étapes sont prévues, soit les instruments pour la prise d'information/interprétation et le jugement, le moment et la façon de s'en servir, et le moyen de communiquer l'information.

La deuxième étape, celle de la **prise d'information et son interprétation**, consiste à recueillir des données sur les apprentissages des élèves et à leur donner du sens en les interprétant. Quand vient le moment de reconnaître les compétences, comme dans le cas qui nous occupe, un grand souci doit être accordé à la quantité et à la pertinence de l'information qui sera recueillie. Les instruments d'évaluation sont ici employés pour collecter des traces et des observations sur les apprentissages des élèves, traces qui feront éventuellement l'objet d'une interprétation.

La troisième étape du processus est celle du **jugement**. Bien qu'il en constitue une étape, le jugement est présent à tout moment dans le processus d'évaluation. Il consiste en l'analyse et la synthèse des données recueillies et mène à la prise de décision. Il doit donc d'être argumenté et documenté pour être le plus rigoureux possible. En situation d'aide à l'apprentissage, le jugement est souvent une appréciation à caractère informel qui conduit à la décision de réguler la démarche d'enseignement ou d'apprentissage.

La quatrième étape, la **décision-action** est en soi la finalité de l'évaluation. Il est important à cette étape de comparer les apprentissages des élèves à ce qui était attendu d'eux (MEL, 2003, p. 35). La décision occupe, selon le cas, des fonctions pédagogiques ou administratives. Dans le premier cas, elle permet à l'enseignant de proposer aux élèves des activités de régulation des apprentissages qui les aideront à combler les écarts observés entre ce qu'ils ont acquis et ce qui est attendu d'eux. Dans le second cas, cette étape permet de prendre des décisions qui ont un caractère formel et qui peuvent avoir un impact très important sur le futur des élèves.

La dernière étape, la **communication des résultats** aux élèves et aux parents complète la démarche d'évaluation. Elle permet à toutes les personnes concernées (élève, parents, équipe-école) d'être informées du parcours de l'élève, ainsi que de ses forces et faiblesses. Le bulletin scolaire et le bilan des apprentissages sont des outils utiles pour assurer une communication adéquate entre les différents partis.

2.3.5. Le jugement professionnel

Le jugement professionnel occupe une place de choix en évaluation à l'heure actuelle. Bien qu'elle ne constitue pas une nouveauté, cette étape du processus d'évaluation a subi quelques modifications avec l'arrivée de l'approche par compétences et des productions complexes dans le milieu de l'éducation. Le jugement repose à présent sur des observations qualitatives qui s'exprime sans avoir nécessairement recours à la mesure, alors qu'il était autrefois fondé sur des données objectives, souvent quantifiables. L'importance du jugement est soulignée par Scallon (2004), qui soutient que les enseignants doivent constamment y recourir lors de chaque situation d'évaluation (jugement analytique) et de la production d'un bilan (jugement global). Dans une approche par compétence, les jugements posés sur des productions ou des performances doivent être exprimés, expliqués et justifiés, et doivent de plus tenir compte d'un ensemble de situations pour une même compétence (Scallon, 2004, p. 172).

2.3.5.1. La qualité du jugement en évaluation

Sachant que le recours au jugement des personnes comporte une certaine dose de subjectivité, il importe de s'assurer que les notions de validité et fidélité soient rencontrées. La validité en évaluation signifie la caractéristique qu'ont la tâche d'évaluation et les instruments retenus de répondre à l'intention poursuivie par l'évaluation. Quant à la fidélité, elle concerne la représentativité du résultat de l'élève. Un résultat fidèle devrait représenter la compétence de l'élève sans être influencé par les conditions d'évaluation que sont le type de tâche d'évaluation, le juge et le moment d'évaluation (Scallon, 2004). Une façon d'assurer un certain degré de fidélité à la démarche consiste à recourir à un nombre élevé de tâches d'évaluation pour une même compétence. Au sein d'un programme par compétences, la signification des tâches l'emporte toutefois sur la quantité selon Tardif (2006). La fidélité peut être contrôlée par la vérification de la concordance des jugements, en imaginant un dispositif où plusieurs juges (ex : enseignants, élèves : autoévaluation et évaluation par les pairs) poseraient le même jugement sur la production d'un même élève. Pour ce qui est de la validité, il importe de s'assurer de la qualité tant des instruments que des tâches d'évaluation. Malgré toutes ces précautions, le jugement est toujours soumis à la subjectivité du professionnel qui le

porte. Les chercheurs émettent d'ailleurs des mises en garde à l'égard des obstacles au jugement.

2.3.5.2. Les obstacles au jugement en évaluation

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur les obstacles susceptibles de se dresser à l'étape du jugement. Par exemple, Jorro (2000) et Scallon (2004) identifient : 1. l'effet de stéréotypie ou les préjugés favorables ou défavorables à l'égard d'un élève; 2. l'effet de halo ou la préférence de l'enseignant à l'égard de certains caractères de la production; 3. l'effet de séquence ou l'importance de l'ordre des copies dans le lot; 4. l'effet de contraste ou les contrastes entre les productions; 5. l'effet de contamination ou l'influence des notes antérieures et du dossier scolaire; et 6. le type d'évaluateur ou la sévérité ou l'indulgence dont fait preuve l'enseignant (voir figure 2).

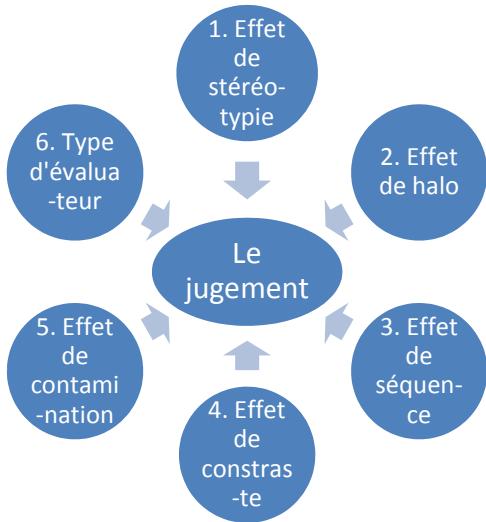


Figure 2 : Les obstacles au jugement d'après Scallon (2004) et Jorro (2000)

Ces différents types d'obstacles peuvent être liés aux croyances des enseignants qui se manifestent de façon spontanée dans l'action. En effet, il ne faut pas croire que le jugement est dissocié des croyances des enseignants, bien au contraire, puisque, comme l'affirme Lafortune : «l'exercice et le développement du jugement professionnel supposent une acceptation de la subjectivité, une conscience de ses croyances et pratiques, un éclairage de la prise de décision à l'aide d'outils pertinents et suffisants ainsi qu'une argumentation des prises de décision.» (2008, p. 27). Le professionnalisme d'un enseignant réside probablement dans ces caractéristiques qui dénotent une pratique réflexive.

2.3.6. Les quatre imaginaires à l'origine des gestes d'évaluation des enseignants

En raison de l'importance accordée au jugement professionnel des enseignants pour l'évaluation dans une approche par compétences, plusieurs chercheurs tentent aujourd'hui de documenter leurs pratiques. Nous avons énumérée, dans la section précédente, des obstacles susceptibles d'influencer les résultats octroyés aux élèves, cependant, il appert que les univers de croyances ou imaginaires, comme les qualifie Jorro, génèrent des dynamiques particulières dans la classe et influencent à la fois les perceptions et les actions des élèves. La chercheure soutient à ce sujet :

Loin de figurer comme une simple technique, l'évaluation renvoie à un ensemble de valeurs, de croyances, de goûts, de convictions qui se concrétisent dans les gestes de l'enseignant-évaluateur. Plus encore, les gestes de l'évaluation caractérisent les interactions entre l'enseignant et les élèves autorisés ou pas à développer une certaine autonomie de pensée, sollicités ou pas à déployer un esprit d'investigation. (2000, p. 13)

L'ensemble de valeurs, croyances, goûts et convictions dont parle ici Jorro se regroupe au sein de ce qu'elle nomme les imaginaires de l'évaluation. Ces imaginaires sont à l'origine des pratiques des enseignants et se manifestent dans les choix pédagogiques qu'ils effectuent. Jorro (2000) en a distingué quatre pour caractériser les postures des enseignants quand ils portent le chapeau d'évaluateur : les imaginaires de la performance, de la maîtrise, de la construction et de la compréhension, tels qu'illustrés à la figure 3.

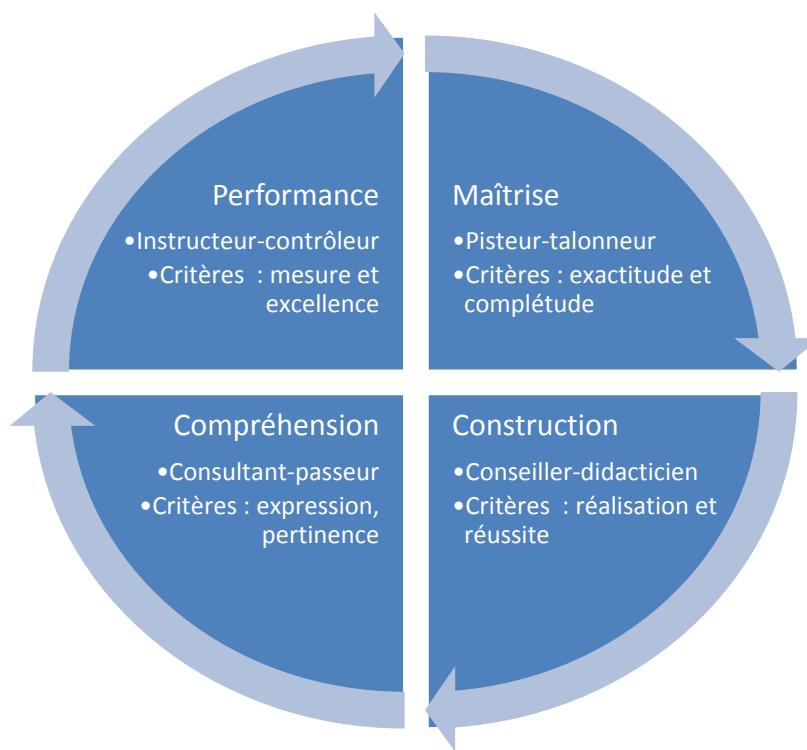


Figure 3 : Les imaginaires et postures de l'évaluation (Adapté de Jorro, 2000)

2.3.6.1. L'imaginaire de la performance

L'imaginaire de la performance est axé sur le résultat, donc le produit fini. L'enseignant évalue les productions des élèves dans un rapport binaire (bon/mauvais, succès/échec) et les compare à une norme de référence. Les valeurs promues par cet imaginaire sont l'excellence scolaire et la hiérarchie, ce qui crée un climat de classe marqué par la compétition. L'évaluation est marquée par des pratiques de notation, de contrôle et de bilan qui doivent rencontrer les normes de la mesure, d'objectivité, de rigueur et de précision. Les grands principes de la docimologie constituent donc le principal souci de l'enseignant qui doit s'assurer du respect des critères de fidélité (la note reflète-t-elle le travail attendu?) et de validité (la note correspond-elle à ce que l'enseignant a voulu évaluer?). En résumé, le jugement de l'enseignant repose sur des critères de mesure et d'excellence.

Un enseignant qui inscrit ses pratiques dans cet imaginaire adopte la posture de **l'instructeur-contrôleur**. Le contrôleur valorise l'effort, le dépassement de soi et la réussite. Il annote les produits de façon généralisante, désincarnée ou psychologisante et fournit une note en s'assurant que la courbe normale est respectée.

2.3.6.2. L'imaginaire de la maîtrise

L'imaginaire de la maîtrise est axé sur le parcours de progression de l'élève et s'inspire des travaux de chercheurs américains issus du courant behavioriste. Les objectifs d'enseignement-apprentissage généraux et spécifiques sont opérationnalisés du point de vue de l'élève, mais c'est l'enseignant qui en gère la progression en découplant soigneusement les apprentissages pour lui permettre d'atteindre le niveau attendu. L'élève fait, ou refait en cas d'échec, les exercices préparés par l'enseignant afin de se perfectionner jusqu'à l'atteinte de la norme. Les valeurs prônées par cet imaginaire sont la maîtrise, la progression, l'amélioration et le perfectionnement. Au sein de cet imaginaire, l'enseignant pose son jugement en fonction des critères d'exactitude et de complétude.

Le type de posture de l'enseignant qui situe ses pratiques dans cet imaginaire est celui du **pisteur-talonneur**. S'attribuant le rôle d'entraîneur, l'enseignant pousse ses élèves à la

réussite et anticipe leur parcours d'apprentissage. C'est lui qui fixe, seul, les objectifs d'apprentissage et leur progression. Pour ce faire, il met en place une série d'exercices et de contrôles continuels et emploie des outils pédagogiques comme les fiches d'autocorrection et les cahiers de révision. L'enseignant entretient avec l'élève une relation suture parce qu'il suit ses progrès pas à pas, sans laisser à l'apprenant la possibilité de développer son autonomie.

2.3.6.3. L'imaginaire de la construction

L'imaginaire de la construction est celui qui sous-tend l'approche par compétences. Il a pour point de départ une tâche complexe qui mène à des apprentissages complexes. L'enseignant agit à titre de conseiller et cherche à favoriser l'autonomie et la pensée critique de l'apprenant qui est actif dans ses apprentissages. L'évaluation formative tient une large place dans cet imaginaire et a lieu en cours d'action. Elle permet à l'élève de prendre connaissance de la qualité de ses actions et d'y apporter les ajustements requis au besoin. Les critères sont plus généraux (abstraits) et se redécoupent en indicateurs (concrets) qui ont pour caractéristiques d'être observables, sensibles (quantifient les variations) et représentatifs. Dans cette optique, l'erreur est perçue comme moteur de l'apprentissage étant donné le travail qu'elle suscite. L'enseignant pose son jugement à partir des critères suivants : réalisation (déroulement de l'action, le «comment faire») et réussite (acte terminal, les aspects qui permettent de juger de la réussite du projet).

La posture adoptée par un enseignant dans cet imaginaire est celle de **conseiller-didacticien**. Son but premier est de permettre aux élèves de construire leurs compétences, ce qu'il fait en leur proposant des tâches qui les placent au sein d'un «processus conflictuel, un processus d'appropriation de nouvelles relations entre les savoirs» (Jorro, 2000, p. 38). L'enseignant est à l'écoute des élèves, leur donne des conseils personnalisés (différenciation) et favorise l'autoévaluation. Enfin, son attention n'est pas centrée sur le produit final, mais porte également sur les démarches et les stratégies utilisées par les élèves pour y parvenir.

2.3.6.4. L'imaginaire de la compréhension

L'imaginaire de la compréhension est axé sur la relation que l'élève établit avec le projet d'apprendre. Ici, l'élève est coauteur du projet de connaissance et non simple exécuteur. Pour ce faire, il s'engage dans une démarche réflexive et dans un processus d'autoévaluation pour questionner ses idées, pensées, doutes et intentions. L'enseignant doit promouvoir le cheminement de la pensée de l'élève afin de lui permettre de développer cette attitude réflexive. Il occupe donc une posture d'écoute, d'encouragement et de rapprochement plutôt que de dépistage et de fouille. Au sein de cet imaginaire, l'évaluation se matérialise sous la forme de deux types de pratiques : l'autoévaluation et l'évaluation formative. Pour poser un jugement sur la démarche d'autoévaluation de l'élève, l'enseignant se sert des critères d'expression et de pertinence.

Les pratiques qui relèvent de cet imaginaire font de l'enseignant un **consultant-passeur**, dont le projet est «de mobiliser les processus de compréhension des élèves, d'organiser le passage entre les mondes privés, culturels de ces derniers et celui de l'institution scolaire.» (*Idem*, p. 40). L'enseignant consultant se caractérise par sa présence; il fait circuler la parole en classe, sans imposer sa propre vision. Au contraire, il suscite la réflexion de l'élève à l'aide d'une interrogation informelle, l'invite à se questionner sur son rapport au savoir et se sert de l'écoute pour rester en retrait dans l'émergence du sens.

Les quatre postures découlant des imaginaires identifiés par Jorro ne sont pas neutres, ainsi qu'elle le souligne elle-même, mais témoignent du rapport de l'évaluateur à l'évaluation. Ainsi, sachant que le domaine de l'évaluation des apprentissages a subi d'importantes modifications depuis l'adoption de l'approche par compétences, nous croyons que les pratiques d'évaluation des enseignants pourraient refléter des croyances appartenant à divers imaginaires d'évaluation possiblement contradictoires devenant des sources de tensions comme l'a démontré Garcia-Debanc (2004) dans son étude auprès des enseignants débutants. En effet, la porosité des imaginaires a été soulignée par Jorro qui soutient que les imaginaires ne sont pas mutuellement exclusifs, et qu'ils ne s'enchaînent pas non plus dans un ordre réglé. Elle affirme : «la réalité éducative ou formative suppose un enchaînement des imaginaires et la

difficulté consiste à décrypter les systèmes de valeurs en cours dans un contexte.» (Jorro, 2006, p. 74). Il est donc préférable de parler de dominance ou de tendance envers l'un ou l'autre des imaginaires.

2.3.7. Les processus cognitifs et métacognitifs impliqués lors du jugement

Si la didactique s'intéresse de plus en plus au pôle enseignant et à l'analyse fine des gestes d'enseignement des enseignants (Bucheton, 2008; Goigoux, 2007), les gestes d'évaluation sont encore très peu étudiés dans leur détail. Quels processus au juste les enseignants mettent-ils en branle pour ce faire? Les processus cognitifs des enseignants lorsqu'ils évaluent semblent être peu étudiés en ce moment. En faisant une recherche dans la base de données ERIC avec les mots-clés : *cognitive processes, assessment* ou *evaluation* et *teachers*, on ne trouve qu'un petit nombre d'articles correspondants. Le mot-clé *teacher thinking* donne davantage de résultats ($n=117$), mais les recherches ne portent pas spécifiquement sur l'évaluation, plutôt sur la planification ou les méthodes d'enseignement. Une recherche avec les mots-clés *metacognition, teachers* et *evaluation* n'a donné que 6 résultats.

Ce sujet a toutefois fait l'objet de plusieurs recherches dans les années 1970-1980 dans la foulée des avancées de la psychologie cognitive (Armour-Thomas, 1989). On s'intéressait beaucoup, à cette époque, à la planification, au jugement et à la prise de décision concernant différents aspects ayant trait à l'enseignement-apprentissage parce qu'on supposait l'influence de ces trois étapes sur le comportement des enseignants dans les classes (*idem*). De nos jours, certains chercheurs s'inscrivent dans ce courant pour comprendre les processus cognitifs et métacognitifs qui sont en jeu lors de la réalisation d'une tâche complexe par un individu. Vianin (2009), par exemple, s'est plongé au cœur du domaine de la psychologie cognitive pour analyser l'activité cognitive des élèves en difficulté. Il distingue les concepts de processus cognitifs et de processus métacognitifs en termes de niveaux de traitement de l'information. Les processus métacognitifs se trouvent au premier niveau et ont pour fonction de contrôler l'ensemble de l'activité cognitive. Ils « anticipent, planifient, coordonnent, contrôlent, guident et régulent les actions effectuées par les processus cognitifs » (Vianin, 2009, p. 92). Les processus cognitifs, quant à eux, sont subordonnés aux processus

métacognitifs et ont pour fonction de mettre en œuvre les actions décidées par le système supérieur. Ils traitent l'information à partir des « stimulations sensorielles provenant de l'environnement. » (*Idem*, p. 57).

Au cours d'une recherche exploratoire, le chercheur est parvenu à tenté de concevoir une grille d'évaluation diagnostique des processus mobilisés face à une tâche en proposant de les classer au sein de trois phases distinctes : « Prise d'information et planification », qui permet à l'individu de recevoir et de saisir les données qui lui serviront à effectuer la tâche et à en planifier le déroulement et comprend, entre autres, les processus d'identification et d'exploration; « Traitement de l'information et résolution », qui consiste en la phase d'élaboration et d'exécution d'une tâche et comprend, entre autres, les processus de surveillance de l'action, de comparaison, d'analyse, de déduction et d'induction et d'abduction; « Expression et contrôle de la réponse », qui consiste en la communication d'un résultat et comprend, entre autres, les processus d'autocontrôle, et de communication/décision (Vianin, 2010).

Au sein de la phase de « prise d'information et planification », on trouve les processus d'identification et d'exploration. L'identification est un processus qui permet d'identifier le problème et les caractéristiques de la tâche à accomplir. L'exploration, quant à elle, s'effectue en parallèle avec l'identification et « permet d'explorer la tâche et d'en effectuer une observation globale » (Vianin, 2009, p. 98). Il permet d'analyser les données de façon systématique en repérant, par exemple, le nombre de copies à corriger, le matériel à disposition, les critères d'évaluation, etc.

Au sein de la phase suivante, « traitement de l'information et résolution », on retrouve la surveillance de l'action ou monitoring et régulation. Ce processus métacognitif se manifeste par un temps d'arrêt durant la réalisation de l'activité pour contrôler les stratégies choisies et s'assurer de leur efficacité pour atteindre l'objectif fixé. Un autre processus faisant partie de cette phase est la comparaison. Ce processus permet de comparer des objets ou des individus entre eux et d'en déterminer les ressemblances et différences. L'individu sélectionne les informations importantes lui permettant de classer et confronter les données perçues avec

celles disponibles dans la mémoire à long terme. Le processus suivant, l'analyse, permet d'analyser les composantes d'un objet et d'établir des liens de type chronologique, logique ou spatial entre eux. Il s'agit d'une synthèse des processus utilisés dans la phase précédente. Les trois derniers processus sont l'induction, la déduction et l'abduction. L'induction, ou inférence, permet de produire de l'information nouvelle à partir d'information existante. Ce processus est employé lorsqu'un discours oral ou écrit n'est pas explicite. Il consiste à inférer des informations à partir de connaissances personnelles pour aboutir à une conclusion vraisemblable. La déduction, quant à elle, arrive souvent en fin de tâche et permet de tirer des conclusions d'une réflexion dans un rapport de cause à effet. La suite logique permet d'arriver à une conclusion certaine. Enfin, l'abduction est à l'origine de la formulation d'hypothèses.

La dernière phase, intitulée « expression et contrôle de la réponse » comprend les processus d'autocontrôle et de communication/décision. L'autocontrôle est un processus métacognitif très semblable à la surveillance de l'action, à la différence près qu'il s'effectue à la fin d'une tâche. Il permet de vérifier si le résultat obtenu est conforme aux attentes, soit au but recherché. C'est ici que s'effectue la relecture d'un travail, par exemple. Enfin, la communication arrive à la toute fin de la réalisation d'une tâche. Dernière étape du fonctionnement cognitif, elle permet de traduire le résultat de l'élaboration en une réponse orale ou écrite recevable par l'environnement. Comme l'indique Vianin, cette étape est capitale parce que « seul le message adressé à l'environnement peut être analysé par le récepteur » (2009, p. 111).

2.3.8. Les recherches empiriques en évaluation

Peu de recherches ont porté sur l'évaluation de l'oral en interaction à ce jour, tant dans chez les chercheurs francophones qu'anglophones. En fait, la question de l'évaluation de l'oral est régulièrement traitée dans les recherches américaines du domaine des langues secondes, mais très peu en langue première. Par exemple, les recherches que nous avons effectuées dans des bases de données en éducation (ERIC) en essayant diverses combinaisons de mots-clés comme *oral spoken, native speakers, assessment* et *interaction* nous ont permis de trouver des recherches empiriques menées sur l'évaluation de la compétence orale en anglais langue

seconde principalement. Ces études ne sont pas sans intérêt, mais sont insuffisantes pour appuyer notre sujet qui porte sur l'évaluation de l'oral réflexif en interaction dans les classes de français langue d'enseignement, qui sert à évaluer non pas la connaissance d'une langue, mais plutôt la compétence à communiquer oralement.

Pour ce qui est du Québec, à notre connaissance, personne n'a encore observé sur le terrain des pratiques d'évaluation de l'oral dans les classes de français au secondaire. Toutefois, le processus du jugement professionnel vécu par des enseignants du primaire a été documenté par Lafourture et Bélanger (2008) et les habitudes des enseignants de français au secondaire lors de la correction des productions écrites ont été examinées par Roberge (2001). Et puis, tout récemment, les croyances et les pratiques de chargés de cours d'une université de Nouvelle-Zélande liés à l'évaluation ont été analysées sous leurs aspects cognitifs et affectifs par Li (2012).

2.3.8.1. La recherche de Lafourture et Bélanger (2008)

Dans une étude empirique menée auprès de cinq conseillers pédagogiques et de douze enseignants du primaire, Lafourture et Bélanger (2008) ont tenté de comprendre le processus, c'est-à-dire la « démarche mentale démontrant un fonctionnement dans une situation donnée et comprenant les étapes réalisées, mais aussi les doutes, les arrêts, les inquiétudes, les remises en question et les ajustements menant au but visé.» (Lafourture et Bélanger, 2008, p. 41), mis en œuvre par les enseignants lorsqu'ils portent des jugements d'évaluation. Pour ce faire, elles ont mené deux entretiens (mi-année, fin d'année) avec chacun des enseignants de sixième année et leur ont demandé de choisir un élève ayant des difficultés en mathématiques et un autre ayant des difficultés en univers social pour discuter de leurs résultats en entretien. Les chercheuses ont ainsi pu comparer le processus du jugement en fonction de la matière enseignée et observer comment les enseignants gèrent la prise de décision du bilan de fin d'année envers ce type d'élèves. En entrevue, elles ont abordé la question de la nature et le choix des sources d'information, le recours aux collègues et aux documents ministériels, la combinaison des informations, la place de l'élève dans l'évaluation et le regard métacognitif et réflexif sur le jugement.

La nature et le choix des sources d'information selon la discipline

Les enseignants emploient des sources d'information (ou traces) différentes pour poser leur jugement selon la discipline enseignée. Le jugement sur les compétences en univers social est posé à partir d'examens, de travaux et de recherches, alors que pour les mathématiques, ce sont les contrôles, examens, petits travaux, exercices et devoirs qui sont utilisés. Dans les deux matières, les enseignants ont affirmé recourir à l'observation et aux entretiens individuels à titre de complément au jugement. Par exemple, le nombre de fois qu'un élève consulte l'enseignant et que ce dernier lui fournit de l'aide est comptabilisé par les enseignants. Le portfolio, pour sa part, n'a pas été mentionné par les participants en tant que source d'informations, mais plutôt comme moyen de communiquer les résultats aux parents. Les enseignants ont expliqué l'importance de combiner plusieurs sources d'information pour poser un jugement précis et ont dit employer les mêmes sources d'information pour tous les élèves. Ils ont également admis accorder plus d'importance aux mathématiques qu'à l'univers social en ce qui a trait à l'évaluation.

Le recours aux collègues et aux documents ministériels

A) Collègues

Pour ce qui est de consulter des collègues, plusieurs des enseignants participants ont dit y avoir régulièrement recours, que ce soit pour obtenir une information sur un élève, ou bénéficier d'un deuxième avis. Le fait de recourir à des collègues aide à prendre une distance par rapport au jugement ou à le valider, à enrichir la réflexion et à procurer un sentiment de sécurité. Certains enseignants pensent l'évaluation en équipe, c'est-à-dire qu'ils effectuent le choix des critères et élaborent les instruments d'évaluation en commun, mais prennent les décisions de façon individuelle. D'autres effectuent le jugement seul, que ce soit parce qu'ils ont une vision de l'évaluation différente de celle de leurs collègues, parce que leur milieu n'est pas organisé en ce sens ou parce qu'ils ont peur du jugement des autres.

B) Documents ministériels

Quelques enseignants ont dit avoir recours documents ministériels comme les échelles de niveaux de compétences ou le programme de formation pour valider leur jugement en cas de doute et voir comment amener l'élève au niveau suivant pour les mathématiques. Cependant,

de façon générale, les enseignants en font surtout usage pour planifier, mais assez peu pour évaluer. Ni le cadre de référence en évaluation ni la politique d'évaluation des apprentissages n'ont été mentionnés par les participants.

La combinaison des informations

Les données sur la combinaison des informations ont été complexes à dégager à partir des entretiens en raison du haut degré de métacognition et de conscience de ses processus mentaux requis de la part des enseignants. Les chercheurs ont tout de même noté que les informations sont combinées de façon à la fois qualitative et quantitative, bien que les enseignants aient nommé davantage de méthodes quantitatives que qualitatives pour expliquer comment ils établissent le résultat d'un élève. Les méthodes employées sont différentes pour les mathématiques que pour l'univers social. En mathématiques, les enseignants font, pour la plupart, la moyenne des cotes attribuées durant l'étape ou encore ils font une comparaison entre les cotes pour attribuer le résultat. En univers social, les notes obtenues dans les travaux et examens sont souvent transformées en cotes à partir d'un barème.

La place de l'élève dans l'évaluation

Les enseignants ont admis en entrevue donner peu ou pas de place à l'élève pour qu'il contribue à son évaluation. Même dans les cas où il y a autoévaluation, celle-ci n'est pas prise en compte par les enseignants. Les raisons évoquées pour justifier cette pratique sont que les élèves ne savent pas comment faire, que le temps de classe en insuffisant en fonction du nombre d'élèves et que le jugement est l'affaire de l'enseignant.

Le regard métacognitif et réflexif sur le jugement

Les enseignants considèrent porter un jugement équitable sur les compétences des élèves. Selon eux, deux conditions sont nécessaires pour s'en assurer. Tout d'abord, le jugement est juste et équitable lorsque tous les élèves sont traités de la même façon. Ensuite, le fait de consulter plusieurs sources d'informations en garantit la qualité.

Cette recherche offre un éclairage intéressant au sujet des différents éléments qui participent au processus du jugement. Les participantes ont expliqué la façon dont elles posent un jugement global de type bilan sur les compétences de leurs élèves, c'est-à-dire sur un

ensemble de productions. On voit ici, et particulièrement du côté de la combinaison des informations, le besoin de savoir de quelle façon les enseignants posent un jugement en évaluation, ce qui n'est possible que par l'observation de leurs pratiques.

2.3.8.2. La recherche de Roberge (2001)

Une recherche ayant pour participants des enseignants de français au secondaire a été réalisée par Roberge (2001) dans le but de dégager un modèle théorique de correction des productions écrites. La chercheure a eu recours à deux méthodes pour recueillir ses données : l'observation à l'aide du *think-aloud* et l'entrevue semi-dirigée. Elle a demandé à chacun des huit enseignants participants la permission de les observer, de façon non participante, lors de la correction de trois productions écrites d'élèves (un faible, un moyen, un fort) et de les enregistrer à l'aide d'un appareil vidéo. Six des enseignants ont fait leur correction à l'écrit et deux l'ont faite à l'oral, à l'aide d'un magnétophone dont la cassette serait remise à l'élève. Tous les enseignants ont reçu la consigne de corriger de façon habituelle tout en verbalisant leurs actes et leurs pensées pendant l'exécution de la tâche, selon le principe du *think-aloud*. La période de correction a été immédiatement suivie d'une entrevue semi-dirigée afin de permettre à l'enseignant de décrire et d'expliquer ses habitudes de correction, puis d'un visionnement de son activité de correction à l'aide d'un téléviseur et d'un magnétoscope.

Roberge a procédé à la transcription des enregistrements vidéos (observations de la correction) et audios (entrevues) de chaque enseignant, puis à l'analyse de la période de correction avec une liste de codes (exemple : correction d'une erreur de fond/forme, écriture d'un code fond/forme, écriture d'un commentaire fond/forme, etc.) et de l'entrevue semi-dirigée avec une autre liste de codes (exemple : connaissance déclarative de l'enseignant, exigences de l'enseignant, perception de l'enseignant face à sa correction, etc.). Elle est ainsi parvenue à développer un modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire (voir figure 4).

Au sein de ce modèle, elle a établi les deux grandes étapes du processus de correction soient les opérations réalisées pendant le processus (la lecture, le repérage des erreurs et l'identification des erreurs) et la décision pédagogique (commentaires oraux et écrits des

enseignants et transmission des commentaires à l'élève). Cette dernière se manifeste par différentes marques (exemple : absence de commentaire, correction de l'erreur, commentaire non développé, etc.) qui sont influencées par des paramètres tels que la théorie vue en classe, la relation affective maître-élève et la représentation que l'enseignant se fait de l'élève.

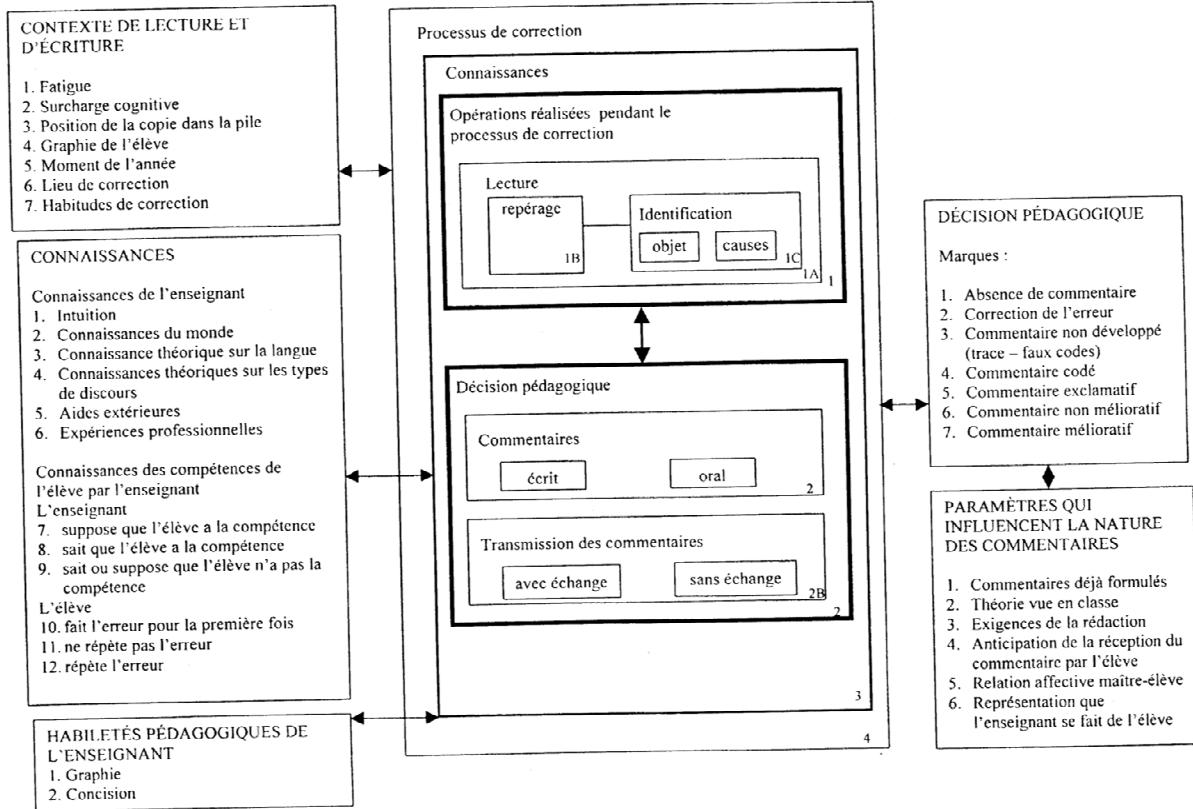


Figure 4 : Modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire (tiré de Roberge, 2001, p. A-31)

Le processus de correction dans son ensemble est quant à lui influencé par le contexte de lecture et d'écriture, qui rappelle les obstacles au jugement décrits dans la section 3.2.4.3. du présent chapitre (fatigue, surcharge cognitive, position de la copie dans la pile, graphie de l'élève, moment de l'année, lieu de correction, habitudes de correction), ainsi que par les connaissances de l'enseignant (exemple : intuition, connaissances théoriques sur la langue, expériences professionnelles, etc.), et ses connaissances des compétences de l'élève (exemple : suppose que l'élève a la compétence, sait que l'élève a la compétence, etc.). De plus, les habiletés pédagogiques de l'enseignant (graphie, concision) jouent également un rôle dans le processus de correction.

La recherche de Roberge présente un intérêt du point de vue méthodologique puisque le fait de faire verbaliser les enseignants en train de corriger des productions écrites consiste en soi en une innovation. Cette procédure a bien fonctionné dans le cadre d'une évaluation de l'écriture et pourrait être reprise pour d'autres volets du français et d'autres matières scolaires. De plus, cette recherche nous apprend que tant les caractéristiques de l'enseignant que ses

connaissances de l'objet enseigné ou que sa relation avec ses élèves influencent le processus de correction ou de façon plus large de jugement. Nous voyons également qu'une certaine dimension affective est à prendre en considération dans l'observation des pratiques d'évaluation des enseignants en ce qui a trait à leur relation avec leurs élèves.

2.3.8.3. La recherche de Li (2012)

Dans une étude de cas menée dans une université de la Nouvelle-Zélande, Li (2012) a cherché à mieux comprendre les croyances et les pratiques de seize chargés de cours ayant aussi pour mandat d'évaluer les travaux écrits, cette fois d'étudiants de premier cycle. Ses questions de recherches portaient sur les croyances des chargés de cours concernant l'évaluation des travaux des étudiants, leurs pratiques d'évaluation effectives et les facteurs influençant leurs croyances et leurs pratiques. Pour y répondre, elle a eu recours à cinq types d'instruments de collecte de données dont l'utilisation a été répartie durant une année scolaire : questionnaire, entrevues individuelles, séances de *think-aloud*, séances de *stimulated recall* et entrevue de groupe. Les entrevues et le questionnaire ont permis à Li d'inférer les croyances des chargés de cours, alors que leurs pratiques effectives ont été explorées à l'aide des techniques de *think-aloud* et de *stimulated recall*. Les séances de *think-aloud* se sont déroulées en contexte de travail naturel avec neuf chargés de cours, débutants pour la plupart, à qui la chercheure a demandé de penser à voix haute pendant la correction d'un ou deux travaux d'étudiants. Ces séances ont été enregistrées à l'aide d'un appareil audio.

Pour ce qui est de l'analyse des données, Li a procédé à leur transcription et à leur traitement à l'aide d'un codage ouvert sur le logiciel N'Vivo. Ce type de codage a permis à la chercheure de faire émerger certains codes, tels que l'aspect affectif lié à l'évaluation. Ces codes ont été répartis en quatre catégories principales : croyances, pratiques, sources des croyances et émotion. Pendant toute la durée de l'analyse des données, la chercheure a constamment fait des comparaisons entre les différents participants et les différentes sources de données.

La chercheure a constaté l'existence de divergences et de convergences entre les croyances et les pratiques des chargés de cours au moment de l'évaluation de travaux écrits dues à des

facteurs contextuels et à leurs expériences passées. L'une de ces divergences a trait à l'intention poursuivie par les évaluateurs concernant la rétroaction. Alors qu'ils croient donner de la rétroaction dans le but d'aider les étudiants à s'améliorer, la rétroaction sert plutôt à justifier la note allouée dans leur pratique. Une autre, encore, consiste en la croyance des chargés de cours de se concentrer sur le contenu d'une production écriture, alors que leur attention était attirée par les erreurs grammaticales en présence d'une copie faible. Enfin, Li a découvert que les émotions jouent un rôle important dans le processus d'évaluation en interagissant avec leurs croyances et leurs pratiques.

Cette recherche présente un intérêt à plusieurs points de vue. Premièrement, la chercheure s'est intéressée aux processus cognitifs et métacognitifs de personnes chargées d'évaluer et a choisi, pour ce faire, de les observer en contexte naturel d'évaluation en ayant recours à la technique du *think-aloud*, tout comme l'a fait Roberge (2001). Deuxièmement, elle a tenté de comprendre les liens existant entre les croyances et les pratiques des chargés de cours en ce qui a trait à l'évaluation et a découvert différentes concordances et contradictions, ainsi que leurs conséquences sur le travail de ces personnes, ce qui a justifié la pertinence de l'étude commune de ces concepts. Enfin, l'objectif poursuivi par Li de dégager les liens entre les processus cognitifs des chargés de cours et les autres facteurs qui influencent leurs pratiques durant l'évaluation a été atteint et démontre la nécessité de poursuivre le travail commencé dans d'autres niveaux d'enseignement et dans différents champs de savoirs.

En résumé, nous avons vu que les champs de recherche et de pratiques en évaluation ont subi d'importants changements au cours des dernières années avec l'adoption d'une approche par compétences et que davantage de reconnaissance est accordée au jugement professionnel des enseignants. Cette pratique complexe est souvent méconnue et redoutée parce qu'on l'associe à la subjectivité d'une personne. Les enseignants sont appelés à modifier leurs pratiques dans ce contexte. Certains refusent de le faire, d'autres adoptent ces changements, mais sans comprendre la philosophie qui les supporte, ce qui résulte en des incohérences dans leurs pratiques qui prennent sources dans différents imaginaires de l'évaluation. Finalement, la recherche en ce qui a trait à l'évaluation de l'oral en est encore à ses débuts, l'étude des processus cognitifs à l'œuvre dans l'évaluation se limite pour l'instant à l'évaluation de l'écrit.

Ce qui nous pousse à chercher à comprendre les difficultés auxquelles les enseignants sont confrontés dans un contexte d'évaluation de l'oral en interaction.

2.4. Les questions spécifiques de recherche

Dans les deux premières sections de notre cadre, nous avons défini nos principaux concepts, soit celui de croyances et de pratiques, ainsi que les liens qui les unissent. Nous avons cité des recherches québécoises ayant porté sur les croyances et les pratiques déclarées des enseignants concernant l'oral et avons vu l'état peu avancé de ce domaine à l'heure actuelle, notamment sur l'oral en interaction.

Dans la troisième section, nous avons traité de la composante de l'évaluation de l'oral en la décrivant dans les grandes lignes et en nous penchant sur l'oral en interaction afin d'en souligner les particularités. Nous avons ensuite traité de l'évaluation des apprentissages et avons décrit le paradigme d'apprentissage qui place l'élève au cœur du processus d'évaluation. Nous avons énuméré les différentes étapes d'évaluation qui font partie de la démarche de l'enseignant pour nous concentrer sur celle du jugement. Nous avons enfin fait le résumé de trois recherches ayant porté sur le processus du jugement et sur l'évaluation présentant des particularités similaires du point de vue méthodologique (*think-aloud* notamment).

Nous nous questionnons toujours à propos des difficultés auxquelles les enseignants doivent faire face dans leurs pratiques en évaluation de l'oral en interaction afin de savoir de quelle façon les aider à les surmonter et éventuellement favoriser une meilleure évaluation de l'oral dans les classes de français du Québec. Notre question générale de recherche est : **Quelles sont les croyances des enseignants de français au secondaire et leurs pratiques à l'égard de l'évaluation de l'oral en interaction?**

Compte tenu de ces différents paramètres, nos questions spécifiques s'articulent ainsi :

1. Quelles sont les **croyances** des enseignants et leurs **pratiques déclarées** à propos de l'évaluation de l'oral, et de l'oral en interaction en particulier?

2. Quelles sont les **pratiques** d'évaluation de l'oral en interaction **observées** à l'étape du jugement?

Chapitre 3. Méthodologie

3.1. Type de recherche

La méthodologie retenue dans le cadre de cette recherche est l'étude de cas. Cette méthode de recherche est de plus en plus présente en éducation parce qu'elle permet d'observer une personne, une communauté ou une situation sociale à travers un grand nombre de facteurs et ainsi, de comprendre la complexité du phénomène étudié (Karsenti et Demers, 2011). L'étude de cas se caractérise par sa flexibilité qui permet au chercheur d'approcher un phénomène de façon soit inductive et exploratoire (pôle qualitatif) ou déductive et confirmative (pôle quantitatif). Notre étude se situe principalement dans le pôle qualitatif, étant donné l'aspect exploratoire de notre contexte de recherche et de nos outils de collecte. Nous qualifions notre recherche d'étude de cas croisée, d'après la catégorisation de Van der Maren (1996), puisque nous avons comparé deux cas distincts à partir des mêmes catégories d'analyse. Le chercheur rappelle que bien qu'elle ne permet pas de généraliser les résultats, ce type d'étude de cas sert de «base à une démarche permettant d'abstraire des traits ou des facteurs communs qui fonderont l'induction d'une compréhension plus fine de ce qui est partagé par les différentes situations.» (Van der Maren, 1996, p. 238). Ainsi, les données que nous avons recueillies nous ont permis de mieux comprendre les croyances de deux enseignants de français au secondaire liées à l'enseignement-évaluation de l'oral et de documenter à la fois leurs pratiques habituelles à cet égard et leurs pratiques provoquées dans le contexte de la recherche ACOR. Notre recherche est essentiellement descriptive et s'inscrit dans une perspective qualitative/interprétative, en raison de notre désir de comprendre le sens que ces enseignants ont attribué à leur expérience d'évaluation de l'oral en interaction (Savoie-Zajc, 2011).

3.2. Participants à la recherche

Notre expérimentation s'est déroulée durant l'année scolaire 2011-2012, soit du 11 novembre au 22 avril inclusivement. Nous avons choisi de suivre deux enseignants recrutés sur une base volontaire par les chercheuses du projet ACOR afin de documenter leurs croyances et leurs pratiques déclarées concernant l'évaluation de l'oral et de l'oral en interaction et d'observer

leurs pratiques d'évaluation effectives dans le cadre de ce projet. Les paragraphes qui suivent décrivent avec la façon dont les participants ont été choisis, ainsi que leur profil personnel.

3.2.1. Choix des participants

Notre étude a été menée auprès de deux enseignants de français langue d'enseignement travaillant tous les deux en troisième secondaire dans une école située sur l'île de Montréal. Ces deux enseignants, un homme et une femme, ont d'abord accepté de participer à la recherche ACOR menée par Manon Hébert et Lizanne Lafontaine (FQRSC-MELS, 2009-2013). Ils ont été recrutés sur une base volontaire par l'entremise de leur conseillère pédagogique, également participante au projet, et ont reçu l'appui de leur direction d'école pour y participer. Nous avons choisi ces enseignants parce qu'ils travaillent dans une école secondaire au sein d'un environnement urbain et multiethnique. Seuls deux enseignants sur les huit participants au projet ACOR répondaient à ces critères. Ils ont tous les deux signé le formulaire de consentement nous autorisant à mener notre recherche auprès d'eux et se sont ainsi engagés à nous accorder une entrevue individuelle d'une soixantaine de minutes au début du projet ACOR et de se prêter à l'observation non participante une séance de *think-aloud* vers la fin du projet (voir le formulaire de consentement, Annexe 2). Ces deux enseignants constituent un nombre de participants suffisant étant donné que notre type de recherche est l'étude de cas (Roy, 2009).

3.2.2. Profil des participants

Étant donné l'importance que revêtent les caractéristiques des participants dans une étude de cas, il convient de décrire de façon détaillée les profils deux enseignants ayant participé à notre recherche. Les informations que nous rapportons ici proviennent d'un questionnaire informel, portant le nom de «Portrait de l'enseignant», administré par ACOR au tout début du projet pour apprendre à connaître les enseignants participants.

Le premier enseignant est un homme possédant onze ans d'expérience en enseignement. Le nom fictif de Léopold lui a été attribué dans le cadre de cette étude afin de préserver son anonymat. Léopold est titulaire d'un baccalauréat en littérature de l'université de Montréal, de

même que de deux certificats en éducation, un en intervention auprès des jeunes, l'autre en rédaction. Il a également poursuivi des études en obtenant un certificat en évaluation des compétences et étudie actuellement à la maîtrise en administration de l'éducation. Enseignant depuis 6 ans à l'école secondaire où nous l'avons rencontré, il enseignait au moment de la prise des données à trois groupes : deux groupes réguliers et un groupe issu d'un programme axé sur les lettres et les sciences. Il s'agit d'un homme très impliqué dans les projets culturels de son école, ainsi qu'àuprès des membres de sa communauté. Du côté des outils didactiques et pédagogiques qu'il utilise dans sa pratique, l'enseignant a mentionné utiliser les manuels scolaires à l'occasion et chercher régulièrement à diversifier son enseignement. Il se qualifie toutefois comme quelqu'un qui n'aime pas vraiment innover : «on ne change pas une formule gagnante» a-t-il dit tant en entrevue que dans le questionnaire ACOR. Il n'aime pas fonctionner par essai-erreur. Il aime sentir qu'il maîtrise ce qu'il fait. L'enseignant reconnaît malgré tout «qu'on peut aussi apprendre à partir de ses erreurs». Léopold affirme, par ailleurs, se débrouiller assez bien avec la composante orale, mais employer des méthodes traditionnelles auxquelles il veut renoncer. Concernant ses pratiques en oral, il dit faire un projet d'oral au moins une fois par année. Cette année, il a prévu faire un exposé sur un phénomène scientifique et un exposé sur un personnage célèbre, sans compter le projet ACOR avec les CL. Finalement, concernant Léopold a rappelé la grande diversité culturelle de ses élèves et leur niveau varié; faibles moyens et forts se retrouvent dans ses groupes.

Le second enseignant est une femme en début de carrière. Au moment de la recherche, elle avait quatre ans d'expérience en enseignement, entrecoupés par deux congés de maternité. Elle est diplômée d'un baccalauréat en enseignement du français de l'UQÀM et enseigne à l'école secondaire où nous l'avons suivie depuis 2 ans. Sa tâche comporte trois groupes : deux groupes réguliers et un groupe d'élèves provenant du programme de musique. Dans son cas également, nous avons dû lui attribuer un nom fictif pour préserver son anonymat. Il s'agit de Karoline. Ayant deux jeunes enfants à la maison, Karoline a peu de temps pour la formation continue. Du côté des outils didactiques et pédagogiques qu'elle utilise dans sa pratique, l'enseignante a mentionné faire peu appel aux manuels scolaires. Elle préfère créer son propre matériel. Elle aime les projets en équipe, malgré la charge supplémentaire que cela lui demande du point de vue de la gestion de classe. Elle se décrit comme une enseignante

dynamique pour qui la relation enseignant/élève est très importante. Pour elle, un enseignant est un guide qui transmet des connaissances et aide l’élève à développer ses compétences. En ce qui a trait à l’oral, Karoline a mentionné trouver que son enseignement n’est pas une tâche facile et se sentir mal outillée pour aider ses élèves. Elle a l’impression de ne pas en faire assez, malgré sa bonne volonté. Du côté de ses pratiques en oral, l’enseignante met en place environ quatre projets par année. Elle a nommé les exposés, la discussion en équipes et la théâtralisation comme projets qu’elle envisage pour l’année en cours. Elle enseigne les éléments prosodiques chaque année, mais a le désir de faire plus. Finalement, en ce qui concerne la clientèle à laquelle elle enseigne, Karoline, tout comme Léopold, a mentionné la diversité culturelle de ses élèves ainsi que le haut taux d’absentéisme auquel elle doit faire face. Elle considère acceptable le niveau de compétence de ses élèves en français.

3.3. Collecte de données

La section qui suit décrit les instruments et techniques de collecte de données. L’entrevue et l’observation sont les deux instruments qui nous ont permis de répondre à nos questions de recherche et de corroborer nos résultats en contournant les biais propres à chacun (Savoie-Zajc, 2011). L’entrevue a servi à répondre à notre première question de recherche :

1. Quelles sont les **croyances** des enseignants et leurs **pratiques déclarées** à propos de l’évaluation de l’oral, et de l’oral en interaction en particulier?

L’observation participante nous a permis de répondre à notre deuxième question :

2. Quelles sont leurs **pratiques** d’évaluation de l’oral en interaction **observées à l’étape du jugement?**

Nous commençons par définir chaque instrument et en justifier l’usage en fonction de nos questions de recherche. Puis, nous décrivons globalement la façon dont la collecte de données s’est effectuée sur le terrain.

3.3.1. L'entrevue

L'entrevue est un instrument de collecte qui appartient à la catégorie des données suscitées et qui permet à un chercheur d'«obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à une situation actuelle» (Van der Maren, 1996, p. 312). Il s'agit d'un instrument très utilisé en sciences sociales et en éducation puisqu'il donne un accès privilégié au point de vue et à l'expérience des enseignants de l'intérieur (Poupard, 1997). Il requiert cependant un certain doigté de la part de l'interviewer. L'importance d'établir une relation de confiance avec l'interviewé est fréquemment soulignée par les chercheurs (Poupard, 1997; Van der Maren, 1996). Il est recommandé à l'interviewer de tenter de faire oublier les instruments d'enregistrement, de mener l'entrevue dans un cadre familier pour éviter que l'interviewé se sente dépayssé et de faire preuve d'un grand intérêt pour les propos de l'interviewé en manifestant à son sujet un maximum d'écoute, d'empathie et d'encouragement (Poupard, 1997).

3.3.1.1. Technique de l'entrevue dirigée

On peut penser les types d'entrevues dans la logique d'un continuum où se trouvent l'entrevue libre, l'entrevue semi-dirigée et l'entrevue dirigée (Van der Maren, 1996). L'entrevue libre permet à l'interviewé de discuter à sa guise des thèmes proposés par le chercheur qui adopte une posture d'écoute. L'entrevue semi-dirigée, quant à elle, est menée à partir de thèmes choisis par le chercheur et abordés avec une certaine latitude qui offre la possibilité à l'interviewé d'approfondir certains aspects au besoin. L'entrevue dirigée, enfin, prend la forme d'une série de questions demandant des réponses ouvertes à développement. Le chercheur, dans ce cas, exerce une certaine contrainte sur les échanges. Ainsi, bien que des ajustements puissent survenir en cours de route pour clarifier une question, par exemple, le canevas des questions est prédéterminé et «une grande uniformité est attendue d'une entrevue à l'autre.» (Savoie-Zajc, 2011, p. 133). Le format de l'entrevue dirigée offre l'avantage de pouvoir reformuler une question si elle est mal comprise par l'interviewé, contrairement à son pendant écrit, le questionnaire.

Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi de mener une entrevue de type dirigé avec questions ouvertes afin de pouvoir interroger les enseignants participants directement en ce qui a trait à leurs croyances et pratiques concernant l'évaluation de l'oral et de l'oral en interaction en particulier. Plutôt que de recourir à un questionnaire composé de questions fermées, comme l'ont fait d'autres chercheurs ayant sondé les croyances des enseignants, nous avons choisi de mener des entrevues afin de pouvoir poser des questions ouvertes à nos participants et d'avoir accès à leurs justifications. En explicitant ou justifiant leurs réponses, ils ont souvent exposé leurs croyances de façon naturelle, puisque les croyances ne peuvent être questionnées directement par nature. L'entrevue nous a également permis d'avoir une idée de l'étendue des connaissances des enseignants participants concernant l'enseignement et l'évaluation de l'oral, mais également de l'oral comme objet de savoir. L'autre élément qui nous a poussée à privilégier la technique de l'entrevue dirigée concerne le fait que le domaine de l'oral est encore peu exploré, tel qu'exposé dans la problématique. Nous avons donc pris la précaution de préparer un questionnaire plus pointu sur l'évaluation de l'oral pour éviter qu'ils ne passent à côté de notre sujet de recherche. Enfin, la comparaison entre les deux enseignants a été facilitée du fait que le canevas d'entrevue était figé.

3.3.1.2. Description du questionnaire d'entrevue

Nous avons construit notre questionnaire d'entrevue à partir de notre cadre portant sur les croyances et les pratiques des enseignants concernant l'enseignement de l'oral et son évaluation. Il est divisé en quatre grandes sections soient a) les pratiques liées à l'enseignement-évaluation de l'oral en français; b) les croyances liées à l'enseignement-évaluation de l'oral en français; c) les croyances liées à la composante orale en français; et d) un retour sur le portrait de l'enseignant. L'ordre des sections permet ainsi d'aborder d'abord l'expérience des enseignants et leurs comportements (leurs pratiques); puis leurs opinions, valeurs et attitudes (leurs croyances) et, enfin, les aspects démographiques. Il est préférable de commencer une entrevue en posant des questions sur le comportement, tel que le recommandent Bradburn, Sudman et Wansink (2004). Les croyances, quant à elles, doivent être questionnées en deuxième lieu puisque ce sont des questions pour lesquelles il n'existe pas de « vérité ». Il revient ensuite au chercheur de trouver la meilleure façon de formuler ses

questions et d'observer comment elles sont reçues chez le participant (Bradburn, Sudman et Wansink, 2004). Enfin, les questions ont été classées du général au particulier au sein de chaque section. Nous décrivons à présent ces quatre sections ainsi que les références théoriques qui nous ont permis de les construire (voir le questionnaire en Annexe 3).

A) Section sur les pratiques déclarées liées à l'enseignement-évaluation de l'oral en français

Telles que définies dans le cadre théorique, les pratiques rendent compte des différentes sphères d'activités professionnelles des enseignants, tant l'enseignement que les autres tâches qui leur incombent et elles sont envisageables à travers trois dimensions nécessairement interreliées: les facteurs personnels à l'enseignant, le contexte et l'action (Talbot et Veyrunes, 2012). De plus, elles comprennent à la fois des actes observables en situation, ce que Bru qualifie de «pratiques observées» et les intentions et décisions qui les justifient, soit les «pratiques déclarées». Nous avons donc cherché à savoir si les deux enseignants participants avaient des types de pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral semblables à celles que les chercheurs ont identifiées chez les enseignants de français au Québec. Les quatre premières questions sont reprises du canevas d'entrevue que Lafontaine et Messier (2009) ont employé lors de leur recherche sur les représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants de français et des élèves du secondaire en Outaouais. La question 5 et ses sous-questions sur l'évaluation sont inspirées par ce canevas, mais aussi par celui de Leroux (2009), qui porte sur le rôle des élèves dans le processus d'évaluation, sur le type de tâches d'évaluation et sur leur moment dans l'année. Enfin, les sous-questions 5.8 et 5.9 portent spécifiquement sur l'évaluation de l'oral en interaction, soit sur des paramètres propres à notre contexte de recherche.

B) Section sur les croyances liées à l'enseignement-évaluation de l'oral en français

Dans notre recherche, les croyances sont définies comme des constructions mentales de l'expérience et de la réalité, qui sont tenues pour vraies et qui guident la pensée et le comportement d'un individu (Pajares, 1992; Sigel, 1985; Rokeach, 1970). Sachant que les

croyances doivent être inférées en tenant compte de l'adéquation entre les affirmations d'un individu sur ses croyances, son intention d'agir et son comportement lié à ces croyances (Pajares, 1992), nous avons choisi de poser aux enseignants des questions leur permettant de s'exprimer sur différents aspects qui touchent l'enseignement et l'évaluation de l'oral, tels que ce qu'ils considèrent que les élèves ont appris à l'oral à la fin d'une année scolaire ou ce qui est le plus important pour eux quand ils évaluent leurs élèves à l'oral. Encore une fois, nous avons récupéré quelques questions du canevas de Lafontaine et Messier (2009) pour cette section et également des questions qu'a employées Dufays (2004) dans une recherche menée auprès de jeunes enseignantes de français.

C) Section sur les croyances liées à la composante de l'oral en français

Enfin, nous avons voulu avoir accès aux croyances des enseignants concernant l'oral en tant que composante du cours de français pour nous aider à analyser leurs pratiques déclarées et éventuellement leurs pratiques observées d'évaluation de l'oral. Pour ce faire, nous avons utilisé et modifié quelques questions dont Dufays (2004) et Lafontaine et Messier (2009) se sont servis pour questionner les enseignants sur leur rapport à la discipline, telles que « Quelle place accordez-vous la lecture, à l'écriture et à l'oral dans votre enseignement? » ainsi que « Selon vous, quelle est l'importance d'enseigner l'oral dans le cours de français? ». Nous espérions ainsi apprendre à mieux connaître nos participants et tenter de détecter d'éventuelles contradictions dans leurs propos, entre ce qu'ils croient, ce qu'ils disent faire et ce qu'ils font en réalité.

D) Section sur leur portrait de l'enseignant

Enfin, les questions de la dernière section ont servi à faire un retour sur un portrait d'eux-mêmes que les enseignants avaient dû rédiger pour nous assurer de la fidélité de leurs réponses. Ces questions sont personnalisées pour chaque enseignant et sont suivies par des questions démographiques générales (nombre d'années d'expérience, diplômes obtenus, description de leurs élèves, etc.).

3.3.1.3. Validation du questionnaire

Pour valider notre questionnaire, nous avons procédé en deux étapes. Tout d'abord, nous l'avons fait parvenir à la co-chercheure du projet ACOR, spécialiste en didactique de l'oral qui en a effectué une relecture. Puis, nous avons demandé à une jeune enseignante de français au secondaire non participante au projet ACOR d'agir comme participante fictive pour mettre à l'essai notre questionnaire et nous faire part de ses commentaires et suggestions. Elle nous a par exemple conseillé de clarifier la formulation de certaines questions et a souligné l'intérêt de bien introduire chaque section et d'améliorer les transitions entre chacune, de façon à mieux guider l'interviewé durant l'entrevue. Elle a enfin déclaré que l'entrevue ne lui avait pas semblé trop longue, malgré les 53 minutes que nous y avions consacrées. Cette rencontre nous a permis de suivre la recommandation de Van der Maren (1996) qui insiste sur l'importance de s'entraîner aux techniques de l'entrevue pour éviter des erreurs de contamination des données.

3.3.1.4. Déroulement de l'entrevue

L'entrevue dirigée a eu lieu à l'école où travaillent les participants vers la fin de l'automne 2011. Les enseignants n'avaient à ce moment encore reçu aucune formation particulière en oral dans le cadre du projet ACOR, mais avaient été formés en lecture littéraire pour mettre en place le nouveau modèle d'enseignement de la littérature (qui correspondait à la phase de pré-expérimentation du projet). Par contre, Karoline avait assisté quelques semaines auparavant à l'AQPF (novembre 2011) où elle avait suivi des ateliers sur l'enseignement de l'oral.

Nous avons mené l'entrevue de façon individuelle avec chaque enseignant lors d'une journée pédagogique (le 25 novembre avec Léopold) et d'une période libre (le 8 décembre pour Karoline). Le moment de l'entrevue a été choisi avec chaque participant selon ce qui lui convenait le mieux en fonction de son horaire. La durée de chaque entrevue a été d'environ 60 minutes. À chaque fois, nous avons utilisé un logiciel d'enregistrement audio sur l'ordinateur pour garder des traces des entretiens et avons également pris quelques notes au fur et à mesure que les participants répondaient à nos questions. Enfin, l'ordre des questions a été modifié à l'occasion pendant les entrevues, et ce, parce qu'un point était parfois abordé par l'enseignant

avant le moment que nous avions prévu de le faire. En nous adaptant au discours des enseignants, nous avons pu éviter la répétition. L'ensemble des questions a toutefois été abordé avec les deux participants.

3.3.1.5. Limites de l'entrevue

Parmi les limites généralement associées à l'entrevue, Poupart (1997) reconnaît trois types de biais, soient les biais liés au dispositif d'enquête, les biais associés à la relation interviewer-interviewé et les biais rattachés au contexte de l'enquête.

Les biais liés au dispositif d'enquête concernent à la fois la manière d'interroger, les techniques d'enregistrement et les circonstances de temps et de lieu. Nos limites se situent principalement dans cette catégorie. Tout d'abord, le choix de l'entrevue dirigée comme type d'entrevue a eu pour conséquence la création d'un questionnaire d'entrevue très détaillé comportant un grand nombre de questions, dont plusieurs étaient très pointues, ce qui entre quelque peu en contradiction avec notre objectif d'inférer les croyances. Ainsi, peu de latitude était offerte aux enseignants pour parler d'un aspect de l'enseignement-évaluation de l'oral plutôt que d'un autre. Nous pensons avec le recul que certaines questions ont trop contraint les enseignants en dirigeant leurs réponses, ce qui est une critique fréquemment formulée par les chercheurs à l'égard de cette technique. Poupart parle ainsi de « risques de pré-structuration du discours élevés en raison de la forme prédéterminée des questions et des réponses. » (1997, p. 182). Par conséquent, le fait de poser des questions plus larges aurait pu nous permettre d'avoir accès à davantage de leurs croyances et de les voir surgir d'elles-mêmes au lieu de devoir les questionner dans ce but. Malgré tout, nous avons obtenu un pourcentage de couverture de l'entrevue similaire entre les deux concepts (la moitié des propos des enseignants portaient sur des croyances et l'autre sur des pratiques) ce qui nous permet de penser que le nombre de questions dans chaque catégorie était bien équilibré. Cependant, la grande quantité de questions a également eu un effet négatif sur le déroulement de l'entrevue puisque la longueur de notre entrevue nous a parfois empêchée de rebondir sur ce que disaient les enseignants ou de leur demander d'approfondir une réponse. Dans un autre ordre d'idées, un constat effectué après-coup sur les questions de l'entrevue concerne les différents concepts

qui y étaient employés. Il aurait fallu que nous fassions un meilleur travail de définition des concepts en évaluation avant de mener les entrevues pour être en mesure de les expliquer aux enseignants, ce qui les aurait aidés à répondre. Nous pensons entre autres aux termes «méthodes d'évaluation», «tâches d'évaluation» ou «outils d'évaluation» qui ont été employés sans être d'abord définis pour faciliter la compréhension des enseignants. L'entrevue est un instrument de collecte qui requiert une grande expertise de la part du chercheur, ce que, à titre d'étudiante à la maîtrise, nous ne possédons pas.

De plus, nous avons éprouvé un sérieux problème technique qui a causé la perte de l'enregistrement de l'entrevue de Karoline, ce qui nous a fait craindre de perdre cette entrevue pour cause de non-validité. Pour pallier cette limite, nous nous sommes empressée de retranscrire tout ce dont nous nous souvenions de l'entrevue à partir de nos notes manuscrites dès que nous nous sommes aperçue de cette perte, soit immédiatement après la fin de l'entrevue. Puis, nous avons fait un retour auprès d'elle un mois plus tard pour passer en revue notre transcription de son entrevue et recueillir ses commentaires et précisions. Par contre, nous n'avons pas pu éviter le fait qu'elle avait entre-temps entrepris une démarche réflexive par rapport à l'enseignement et l'évaluation de l'oral. Ses propos lors de ce retour sur notre transcription dénotaient donc déjà une plus grande prise de conscience, plus de connaissances sur l'oral et une plus grande activité réflexive. En bref, les biais liés au dispositif d'enquête constituent probablement les limites les plus importantes de notre recherche en lien avec cet instrument de collecte, mais il est difficile d'en mesurer les effets selon Poupart (1997). Il faudra à tout le moins en tenir compte au moment de la comparaison des cas.

Les biais associés à la relation interviewer-interviewé constituent le deuxième type de biais auxquels un chercheur doit faire attention. La qualité de l'entrevue dépend en effet beaucoup de la relation que l'interviewer réussit à établir avec l'interviewé. Dans notre cas, étant donné notre présence régulière en classe à titre d'assistante de recherche, nous avons été en mesure d'établir une bonne relation. De plus, notre statut de jeune étudiante à la maîtrise ne nous plaçait pas, selon nous, dans une posture socialement menaçante pour les enseignants interrogés.

Le troisième type de biais est rattaché au contexte de la recherche et à ses répercussions possibles sur les discours des interviewés et interviewers. Nous pensons ici à la désirabilité sociale, c'est-à-dire au désir des interviewés de répondre de la manière dont ils pensent que le chercheur souhaite qu'ils le fassent. Il s'agit d'une limite que nous croyons avoir contournée en multipliant nos outils de collecte (observation participante, journal de bord de la chercheure, etc.). Une autre limite à laquelle nous avons dû faire face concerne les filtres du langage et de son interprétation, une réalité dont nous avons tenté de tenir compte dans notre analyse. En effet, les propos et l'intention du participant peuvent être interprétés d'une tout autre façon par le chercheur qui les reçoit. Pour surmonter cette limite, nous avons demandé aux enseignants de valider notre transcription de leurs propos quelques semaines après l'avoir menée.

3.3.2. L'observation

L'observation des phénomènes est considérée comme « la clé de voûte de toute démarche scientifique » (Jaccoud et Mayer, 1997, p. 211). Cet instrument est très employé par toutes les disciplines. Il implique le chercheur qui observe personnellement et sur une période de temps déterminée des situations et des comportements qui l'intéressent. La force de l'observation réside dans le fait de « permettre l'acquisition de connaissances sur les milieux fermés ou inaccessibles » (*Id.*, p. 243). On dénombre une grande variété de types d'observation impliquant le chercheur à différents degrés (Van der Maren, 1996). À un extrême, on trouve l'observation participante, où le chercheur s'immerge au cœur du contexte qu'il désire observer, participe au quotidien des acteurs et devient lui-même acteur de la situation. À l'autre, on trouve l'observation systématique où le chercheur est présent sur le terrain, mais occupe uniquement le rôle d'observateur. Dans le premier cas, la validité de l'observation se trouve renforcée étant donné la proximité avec laquelle le phénomène est observé. Par contre, les préconceptions du chercheur peuvent réduire la vraisemblance et l'objectivité de l'observation. Dans le second, la mise à distance peut provoquer des pratiques non représentatives de la réalité, ce qui en diminue la pertinence. Par contre, le recul que garde le chercheur par rapport à la situation lui permet de mieux contrôler ses biais. De plus, le fait d'observer plusieurs acteurs à la fois dans une même situation permet d'augmenter le facteur

vraisemblance. Dans notre cas, nous estimons nous situer entre les deux : nous avons observé les deux enseignants dans une même situation, soit l'étape du jugement en évaluation, sans être impliquée dans le processus. Nous les avons toutefois observés dans leur classe de façon régulière au cours des semaines précédentes pour comprendre comment le projet ACOR allait influencer leurs pratiques.

3.3.2.1. Description de la technique du *think-aloud*

Ainsi que nous l'avons vu dans notre cadre théorique, la majorité des recherches ayant tenté de connaître les pratiques d'évaluation de l'oral des enseignants de français se sont bornées à une collecte de données effectuée à l'aide de questionnaires et/ou d'entrevues. Ces instruments de collecte ne permettent pas d'appréhender les processus cognitifs durant la pratique d'évaluation (Li, 2012). Le *think-aloud*, aussi connu sous le nom de technique de verbalisation concurrente à la réalisation de la tâche (Roberge, 2001), est une technique d'observation qui consiste à faire verbaliser les participants à voix haute pendant la résolution d'un problème ou l'exécution d'une tâche complexe, puis à analyser le résultat des protocoles verbaux (Van Someren, Barnard et Sandberg, 1994). La verbalisation se produit de façon quasi automatique, ce qui permet au chercheur de contourner le biais de la distance à l'événement et empêche l'individu d'entrer dans l'interprétation ou la réflexion par rapport à qu'il est en train de faire (*id.*). Les verbalisations sont généralement enregistrées, puis transcrrites et analysées. Un des avantages majeurs de cette technique réside en ce qu'elle permet au chercheur d'obtenir des informations sur les processus cognitifs des participants (Ericsson et Simon, 1980). En effet, en demandant au participant de verbaliser leurs pensées et leurs actes simultanément à la complétion de la tâche, il est possible d'accéder à l'information qui est stockée dans la mémoire à court terme, soit la mémoire de travail (*id.*). Il existe trois principes de base pour collecter des données à l'aide du *think-aloud* ainsi que le résume Li (2012). Premièrement, il convient de choisir soigneusement la tâche à réaliser pendant le *think-aloud*. Deuxièmement, une forme d'entraînement doit être effectuée. Troisièmement, les interactions entre le chercheur et le participant doivent être minimales parce que seules les verbalisations directes de la pensée sont considérées comme des données valides.

Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi de recourir à cette technique du think-aloud afin de répondre à notre seconde question de recherche, soit celle portant sur les pratiques d'évaluation des enseignants à l'étape du jugement, et d'y agir ainsi à titre d'observatrice non participante. Ainsi, nous avons pu être témoin du jugement des enseignants, tâche complexe qui requiert la mobilisation d'un ensemble de processus cognitifs et métacognitifs, et ce faisant avons observé l'emploi de leurs stratégies. Précisons toutefois que les pratiques qui ont été documentées dans le cadre de cette étude sont des pratiques qui ont été « provoquées » par le projet ACOR. Nous entendons par là que tout le processus d'évaluation, comprenant l'intention et le moment, la tâche, les instruments et les rôles dans l'évaluation, a été planifié par les chercheurs et non par les enseignants. Il ne s'agissait donc pas des pratiques habituelles des enseignants dans leur quotidien.

La technique du *think-aloud* nous a également permis d'aller plus loin en nous donnant une certaine prise sur les croyances des participants. En effet, étant en situation de s'approprier le dispositif d'évaluation proposé par les chercheurs du projet ACOR les enseignants ont agi en fonction de réflexes naturels dictés par leurs croyances (Garcia-Debanc, 2004). Enfin, nous savions que la technique du *think-aloud* avait déjà été utilisée pour observer les pratiques d'évaluation des enseignants en écriture (Roberge, 2001), mais à notre connaissance, elle n'avait jamais été utilisée pour l'oral.

3.3.2.2. Validation du *think-aloud*

Pour valider notre technique en fonction de notre question de recherche et pour nous assurer de sa faisabilité et de sa pertinence en fonction de la tâche d'évaluation à laquelle les enseignants auraient à faire face, nous avons fait nous-même l'exercice du *think-aloud* dans des conditions semblables à celles que vivraient les enseignants, c'est-à-dire avec les mêmes consignes que celles qu'ils avaient reçues des chercheurs du projet ACOR. Nous avons ainsi sélectionné le CL d'une équipe d'élèves du secondaire au hasard et en avons visionné un extrait d'une dizaine de minutes, en nous arrêtant fréquemment pour verbaliser nos pensées et nos actions. Puis, en utilisant une grille d'évaluation par élève ($n=5$), nous avons choisi de poser un jugement en examinant de manière horizontale un seul et même critère à la fois chez

tous les élèves. Puis, à partir de l'ensemble des trois critères, nous avons posé un jugement final sur la compétence orale de chaque élève. Il nous a fallu au total 1 heure 15 minutes pour évaluer les cinq élèves, soit 15 minutes par élève. Le fait de travailler avec un médium comme l'oral oblige à faire des retours à la vidéo (pour revoir le comportement de certains élèves plus discrets ou dont le volume de la voix est moins élevé, etc.). C'est donc l'équivalent de la relecture d'une copie à l'écrit. Il faut noter que les enseignants, eux, avaient plus de matériel de terrain à consulter que nous à cette étape (autoévaluations des élèves, évaluations de l'équipe, résumé des stratégies élaborées durant le CL, grilles d'observations).

Outre la longueur du processus, nous avons pu constater le haut degré d'attention que requiert cette technique de verbalisation, ce qui nous a poussée à prendre la décision de réduire le temps d'écoute du CL des élèves (l'enseignant devait sélectionner un extrait de 10 minutes sur les 30 minutes que dure un CL au total). Nous nous sommes également rendu compte de l'importance de faire le moins d'interventions possibles pendant le *think-aloud*, pour ne pas interférer avec le processus de résolution de la tâche. Le fait que l'oral soit « volatile » demande en effet de collecter de nombreuses traces, qu'il faut idéalement ensuite trianguler pour assurer la solidité du jugement, ce qui est une tâche difficile. De plus, le fait de devoir évaluer à la fois le verbal et le non verbal ajoute un niveau de difficulté supplémentaire du point de vue de la concentration et de la multiplication des éléments à prendre en compte. Dans un autre ordre d'idée, nous ne voulions pas non plus que les enseignants tombent dans l'interprétation de leur comportement, mais qu'ils demeurent dans la description. Nous avons donc tenté de ne leur poser que des questions qui font appel à la mémoire de travail, tel que le recommandent Van Someren, Bamard et Sandberg (1994). En bref, nous en sommes venue à la conclusion que la tâche de poser un jugement sur la compétence orale des élèves en employant la technique du *think-aloud* était exigeante, mais réalisable.

3.3.2.3. Déroulement du *think-aloud*

La séance de *think-aloud* a eu lieu à l'école où travaillent les participants au printemps 2012. À ce stade, les enseignants avaient pu s'exercer à poser un jugement sur la compétence orale d'une équipe de leur classe en travaillant de concert avec les chercheurs du projet ACOR sur

la façon de poser un jugement (voir Annexe 4 pour des détails sur le contexte d'évaluation du projet ACOR). Nous avons procédé à la séance de *think-aloud* de façon individuelle avec chaque enseignant lors d'une journée pédagogique d'avril (en avant-midi avec Karoline et en après-midi avec Léopold).

Lors de ces séances, nous avons utilisé un logiciel d'enregistrement vidéo sur l'ordinateur pour garder des traces des protocoles et avons également pris quelques notes rapportant le déroulement du *think-aloud* (minutage, éléments contextuels) et nos impressions personnelles. Nous avons commencé la séance en rappelant l'objectif de la rencontre aux enseignants et en leur expliquant en quoi consiste le *think-aloud* à l'aide d'un document que nous avions préparé dans ce but (voir Annexe 5). Nous avons décidé de leur faire faire le *think-aloud* pour évaluer les équipes 3 et 4 parce que l'évaluation des deux premières équipes (1 et 2) leur ont permis de se familiariser avec la grille de jugement et d'être encadré par les chercheurs du projet principal avant de se lancer seuls. Pendant toute la durée de cette observation, nous leur avons demandé de nous considérer comme une stagiaire qui veut comprendre comment les enseignants procèdent pour évaluer des activités d'oral en interaction, leur façon de surmonter les difficultés, les questions qu'ils se posent, le genre de choix qu'ils effectuent, etc. Nous avons ensuite fait un essai avec eux en nous servant d'un extrait vidéo de trois minutes d'une discussion autre que celle qui serait réellement évaluée.

Pour commencer, les enseignants ont fait l'écoute d'un extrait vidéo d'environ 10 minutes du CL de l'équipe à évaluer en notant leurs observations sur une feuille de notes. Pour chaque observation notée, la vidéo était arrêtée, soit par nos soins soit par les enseignants eux-mêmes, afin qu'ils puissent faire part de leurs impressions et qu'ils lisent ce qu'ils avaient écrit à voix haute. L'écoute était ensuite reprise jusqu'à la prochaine intervention de l'enseignant. Ici, les deux participants ont agi différemment. Karoline a rapidement pris en charge l'arrêt et la reprise de la vidéo chaque fois qu'elle réagissait à l'écoute de façon systématique. Léopold, par contre, ne l'a pas fait. De façon générale, il verbalisait beaucoup moins, ce qui fait que nous avons dû, à intervalles réguliers, arrêter la vidéo et lui demander de faire des commentaires sur ce qu'il venait d'observer. Cette première partie du *think-aloud* constituait

l'étape de prise d'information/interprétation du processus d'évaluation, c'est-à-dire que ces données n'ont pas fait l'objet de notre traitement ni de notre analyse.

Ensuite, pour l'étape de jugement final, les enseignants ont dû juger du degré de compétence de l'élève en oral en interaction en se servant d'une grille d'évaluation descriptive analytique (voir Annexe 6), un type de grille considéré comme plus fidèle pour l'exercice du jugement. Cette grille était composée de trois grands critères en fonction desquels la compétence orale des élèves dans les cercles de lecture a été examinée : 1) « adaptation à la situation de communication »; 2) « compréhension et interprétation adéquates d'une production orale »; 3) « justification pertinente de ses réactions à une production orale et de son jugement à l'égard de celle-ci ». Chaque critère se découpaient en niveaux qualitatifs détaillant des indicateurs (manifestations observables) et des dimensions de fréquence (très souvent, souvent, pas assez souvent, peu souvent) et de qualité (très bien, bien, pas toujours bien, peu). La stratégie de notation étant analytique, chaque critère possédait sa propre valeur et était noté de façon distincte (40% pour le premier critère et 30% pour les deux autres). Après avoir jugé de chaque critère individuellement, les enseignants ont attribué une note globale à l'élève en prenant en considération l'ensemble des cotes attribuées sur la grille.

Pour arriver à poser un tel jugement, et outre les notes qu'ils venaient de prendre pendant l'écoute, ils devaient trianguler plusieurs traces récoltées durant le projet : leurs propres grilles d'observations de terrain consignées en classe durant les trois CL, les grilles d'autoévaluation des élèves et leurs portfolios, et les grilles d'évaluation de l'équipe. L'ordre dans lequel ils procédaient était libre à eux, de même que le nombre et le type de documents qu'ils décidaient de consulter. Les chercheuses avaient toutefois recommandé, au meilleur de leurs connaissances, puisqu'il s'agissait ici de l'étape exploratoire du projet, de juger d'un critère à la fois pour tous les élèves, soit une approche que l'on pourrait qualifier d'horizontale, plutôt que d'essayer de juger de l'ensemble des critères pour un élève à la fois, une approche plutôt verticale.

L'intention d'évaluation qui était ciblée par les chercheures du projet ACOR à cette étape était une évaluation certificative, c'est-à-dire un moment consacré à la considérer les différentes

traces accumulées et de poser un jugement sur la compétence atteinte par les élèves à la fin de cette situation d'enseignement-apprentissage. Les résultats pourraient ainsi être utilisés le bulletin de la troisième étape⁷. Les enseignants avaient donc une certaine pression sur les épaules, sachant que les élèves ne pourraient pas se servir de cette évaluation pour modifier leurs actions, la séance portant sur l'oral en interaction étant terminée.

Pendant cette seconde partie du *think-aloud*, nous avons réduit nos interventions au minimum, en nous contentant d'hocher la tête ou de marquer notre écoute par des sons en guise d'encouragement pour l'enseignant. Après l'évaluation de la première équipe, le même procédé a été répété une seconde fois, après que les enseignants nous aient confirmé qu'ils se sentaient à l'aise et désiraient poursuivre avec une seconde équipe. Nous avons utilisé le verbatim de l'évaluation de cette deuxième équipe pour Karoline, mais de la première pour Léopold, afin d'avoir un verbatim de la longueur la plus équivalente possible. La séance de *think-aloud* a en effet eu une durée variable selon les participants. Karoline a pris au total 2 heures 25 pour évaluer les deux équipes sélectionnées (étapes de la prise d'information/interprétation et du jugement), soit 1 heure 35 pour la première et 50 minutes pour la seconde. Léopold, lui, a pris 1 heure 02 au total pour évaluer ses deux équipes (étapes de la prise d'information/interprétation et du jugement), soit 40 minutes pour la première et 22 minutes pour la seconde. Dans les deux cas, le temps d'évaluation a diminué de moitié entre le premier et le second essai.

3.3.2.4. Limites du *think-aloud*

La technique du *think-aloud* n'est pas dépourvue de certaines limites, ainsi que le rappellent Van Someren, Barnard et Sandberg (1994). D'un point de vue technique, il faut accepter que le contenu verbal à analyser soit inaudible ou incomplet à certains moments de l'enregistrement en raison de la latitude accordée aux participants. Ces chercheurs recommandent dans ce cas de bien indiquer ces passages au moment de la transcription, puisque le plus important n'est pas la clarté de l'ensemble du protocole, mais son naturel. De

⁷ Les conditions de notre recherche ne nous ont pas permis de savoir si ces notes avaient effectivement été utilisées pour le bulletin de la troisième étape.

plus, cette technique peut ralentir le temps d'exécution de la tâche. Pour pallier cette lacune, il est recommandé de combiner le *think-aloud* avec d'autres techniques moins chronophages (comme la rétroaction) pour s'assurer de la validité des résultats obtenus. Étant donné l'aspect non naturel de parler à voix haute pendant l'exécution d'une tâche en présence d'un observateur, les chercheurs suggèrent de prévoir une période d'essai avant de commencer à accomplir la tâche. La majorité des participants arriveront à verbaliser naturellement après environ quinze minutes d'essai, selon Van Someren, Barnard et Sandberg (1994). Dans notre cas, nous avons ainsi choisi de faire faire cette technique aux enseignants à deux reprises, c'est-à-dire pour l'évaluation de deux équipes, afin de leur permettre de se familiariser avec le *think-aloud* et par mesure de précaution pour nos données.

Du point de vue des participants, quelques éléments sont également à considérer. Tout d'abord, il existe d'importantes différences en ce qui a trait à la facilité des individus à verbaliser leurs pensées. Certains protocoles seront plus complets que d'autres, malgré la période d'essai effectuée avec les participants. Dans le cadre de notre étude, nous avons été confrontée à cette difficulté. Le fait d'avoir demandé aux enseignants de poser un jugement pour deux équipes plutôt qu'une seule nous a permis de retenir les protocoles les plus semblables en termes de temps d'exécution et de quantité de verbalisation. Finalement, on associe souvent la limite de la désirabilité sociale à l'observation non participante. Dans notre cas, cependant, la difficulté du *think-aloud* associé à la tâche du jugement de la compétence des élèves en oral en interaction a rapidement ramené les enseignants au naturel. De plus, notre présence régulière dans leur classe au cours des mois précédents a sans doute contribué à atténuer cet aspect.

Finalement, rappelons encore une fois que les pratiques des enseignants à cette étape n'étaient pas leurs pratiques habituelles d'évaluation de l'oral, mais des pratiques provoquées par la recherche dans laquelle ils s'étaient engagés. Nous avons tenté de considérer ce facteur dans l'analyse et l'interprétation des résultats auxquels nous sommes parvenus.

3.3.3. Données secondaires

Pour réaliser notre recherche, nous avons eu accès à un certain nombre de données secondaires issues du projet de recherche ACOR qui nous ont aidée à contextualiser et à interpréter nos données. Tout d'abord, nous avons passé beaucoup de temps sur le terrain, plus de 65 heures au total, ce qui nous a permis de collecter de l'information supplémentaire sur nos participants et sur leurs élèves, de même que sur le climat de l'école. Ces heures de présence sur le terrain nous ont servi à assister aux cours liés à la pré-expérimentation et à l'expérimentation du projet ACOR, donc à voir quel était le contenu enseigné et les traces récoltées en vue du jugement, à récolter régulièrement les impressions des enseignants face au projet, à assurer un soutien technique pour l'enregistrement des productions, par exemple, à mener des entretiens avec les élèves de l'école et avec plusieurs des enseignants ayant participé au projet, ainsi qu'à leur conseillère pédagogique.

3.4. Analyse des données

Les données collectées à l'aide de l'entrevue dirigée et de l'observation ont fait l'objet d'une série d'étapes qui ont permis leur analyse. Tout d'abord, nous avons procédé à la transcription de nos enregistrements et avons pris des décisions concernant les extraits à conserver. Ensuite nous avons effectué le codage de nos données et l'avons validé. Puis, nous avons examiné nos données de façon quantitative et de façon qualitative par la suite, à l'aide de catégorisation et de connexion en réseau), ce qui nous a permis de réduire nos données et de produire des résultats.

3.4.1. Analyse de l'entrevue dirigée

L'objectif des entrevues était de nous permettre de répondre à notre première question de recherche : « Quelles sont les croyances des enseignants et leurs pratiques déclarées à propos de l'évaluation de l'oral, et de l'oral en interaction en particulier? ». Les lignes qui suivent expliquent les étapes d'analyse de ces données.

3.4.1.1. Transcription des protocoles de l'entrevue

Tant les entrevues avec les enseignants que les séances de *think-aloud* ont fait l'objet d'une transcription à l'aide un logiciel de traitement de texte par nos propres soins. Bien qu'elle a nécessité plusieurs heures de travail, cette étape nous a permis de commencer à appréhender nos données et à dégager de premières observations. Dans le cas de l'entrevue de Léopold, nous avons écouté l'enregistrement audio et avons transcrit de façon intégrale son contenu (sauf ce qui se rapportait aux questions d'ordre démographie, soit la section d) du questionnaire). Tant les questions et interventions de la chercheure que les réponses et commentaires des enseignants ont été retranscrits dans le verbatim. Dans le cas de l'entrevue de Karoline, nous avons dû procéder différemment en raison de la perte de l'enregistrement que nous avons décrite précédemment. Seules les sections a), b) et c), soit les questions portant sur les croyances des enseignants et leurs pratiques déclarées ont été conservées comme données d'analyse.

3.4.1.2. Codage des données de l'entrevue

Le verbatim des entrevues a fait l'objet d'une analyse de contenu thématique à l'aide du logiciel d'analyse de données N'Vivo 10. Ce logiciel offre la possibilité d'importer et de conserver des documents de divers types comme des vidéos ou du texte, ce qui nous permettait de travailler sur divers supports au besoin. Il offre également une grande flexibilité pour la création et l'organisation des codes, ce qui était avantageux dans notre cas, étant donné l'aspect exploratoire de notre analyse.

Le codage des entrevues s'est effectué à l'aide de rubriques issues de notre cadre théorique. Ce type de codage est particulièrement propice à l'analyse comparative puisqu'il permet de confronter les données à un même modèle, à une liste de rubriques communes et de procéder par la suite à des comparaisons, condensations et calculs divers (Van der Maren, 1996). Nous avons donc décidé de procéder au codage des croyances, cognitives et affectives, ainsi que des pratiques déclarées en premier lieu, trois métacodes qui nous permettaient de travailler directement sur notre première question de recherche : « Quelles sont les croyances des

enseignants et leurs pratiques déclarées à propos de l'évaluation de l'oral, et de l'oral en interaction en particulier? » Nous avons retenu les définitions les plus opérationnelles pour chacun d'eux et avons précisé quels indices linguistiques nous permettraient de les repérer dans notre verbatim (voir la liste des codes en Annexe 7). Ces codes étaient assez discriminants pour ne pas provoquer de recouvrements. Nous avons tenté de sélectionner la plus petite unité de sens, mais avons dû à plusieurs reprises coder à la fois les propos de l'interviewé et la question de l'interviewer pour ne pas en perdre le sens.

La deuxième étape du codage a servi à recouper les trois métacodes en fonction des pôles du triangle didactique en français, que nous avons défini dans le cadre conceptuel. Nous avons ainsi repris chaque extrait déjà codé en tant que croyance cognitive ou affective ou en tant que pratique déclarée et avons tenté de voir à quel aspect de la discipline il faisait référence, soit le savoir relatif à l'objet enseigné, l'élève ou l'enseignant. Ce dernier pôle a lui-même été scindé en deux pour mieux dégager les aspects sur lesquels porte notre recherche, soit l'enseignement et l'évaluation. Comme à l'étape précédente, chaque code a été défini de façon opérationnelle et un exemple tiré de notre verbatim a permis de l'illustrer (voir Annexe 7). Le choix du triangle didactique a également été appuyé par le modèle du processus de correction d'une production écrite de Roberge (2001) qui laisse entrevoir que les connaissances de l'enseignant, ses habiletés pédagogiques et les caractéristiques de l'élève ont tous une forme d'influence sur la correction.

3.4.1.3. Validation du codage

Les codes employés pour le codage des données de l'entrevue ont été soumis à un exercice d'accord inter-juge à l'aide du logiciel N'Vivo. Pour ce faire, nous avons obtenu la collaboration d'une professeure d'université du département de didactique du français. Pour chaque entrevue, nous avons sélectionné un extrait représentant 10% de la longueur de l'entrevue au total (calculée en fonction du nombre de caractères), soit trois questions portant sur les pratiques déclarées en évaluation dans un premier temps. Le taux d'accord inter-juges obtenu s'est révélé très satisfaisant, atteignant en moyenne 83% pour Karoline et 85% pour Léopold. Seuls deux codes ont fait exception. Le code « pratiques-enseignement » dans

l’entrevue de Karoline a obtenu un pourcentage d’accord plus faible de 57%. Nous avons donc revu la définition des pratiques d’enseignement, avons revu les passages où le codage était différent et nous sommes entendues sur le codage initial fait par la chercheure. L’autre code ayant obtenu un pourcentage d’accord plus faible chez Léopold est « pratique-évaluation » avec 71% d’accord. Encore une fois, les extraits codés « pratiques-évaluation » ont été revus et nous sommes aperçue que le problème ici était lié à la compréhension de la définition des concepts de pratiques et de croyances. Le juge avait identifié les extraits en question comme des croyances sur l’évaluation plutôt que des pratiques en évaluation. Par mesure de précaution et pour assurer la validité de nos codes, nous avons répété l’exercice quelques semaines plus tard à partir d’un extrait comportant davantage de croyances. Les pourcentages d’accord ont été très élevés dans ce cas, soit 94% pour l’entrevue de Léopold et 95% dans celle de Karoline. Nous considérons donc que cette démarche a permis de valider nos codes.

3.4.1.4. Examen des données

Un traitement quantitatif de nos données qualitatives a été effectué en premier lieu pour nous donner un premier aperçu rapide de nos données et de leur organisation possible, ainsi que le suggère Van der Maren (1996). C’est ainsi que nous avons considéré nos codes dans un premier temps en fonction de leur fréquence en notant leur pourcentage de couverture, c'est-à-dire l'espace occupé par chacun dans le verbatim des enseignants. Cela nous a permis de repérer les codes ayant fait l'objet de davantage d'élaboration que d'autres et d'apprécier, à l'occasion, les différences marquées entre les codes en termes de fréquence. Cette étape n'a pas engendré de modification sur nos données.

3.4.1.5. Traitement des données

Le processus de traitement des données a été effectué en fin de parcours pour réduire et condenser les éléments en « mettant en relief les traits communs et généraux, les éléments qui se répètent et en dégageant les structures ou les organisations qui peuvent apparaître dans les données. » (Van der Maren, 1996, p. 448). Pour ce faire, nous avons relu, pour chaque code, tous les extraits auxquels il avait été attribué et avons souligné les idées principales, identifié

les mots-clés et noté à quel aspect didactique l'extrait faisait référence, à partir des éléments contenus de nos définitions des pôles du triangle didactique (savoir, enseignement, évaluation, élève). Dans un deuxième temps, nous avons fait un court résumé du contenu de chaque code pour chaque enseignant afin de faciliter la comparaison.

3.4.1.6. Limites de l'analyse de l'entrevue

La méthode d'analyse de contenu que nous avons employée a fait surgir quelques limites. Tout d'abord, comme nous l'avons mentionné précédemment, cette méthode d'analyse de données est surtout utilisée pour traiter les entrevues semi-dirigées ou libres, où les participants ont plus de liberté dans le choix des sujets abordés et prennent davantage de contrôle du contenu. Par contre, dans le cas de l'entrevue dirigée, elle est moins employée étant donné la forte influence des questions posées par le chercheur sur les réponses des participants. Nous l'avons toutefois choisie pour nous distinguer du type d'analyse qui est fait par les chercheurs québécois en oral, tels que Lafontaine et Messier (2009) et Sénéchal (2012), qui utilisent le questionnaire avec questions fermées et vont valider les réponses obtenues par le moyen d'une entrevue semi-dirigée. Enfin, il va sans dire que l'analyse de contenu, de par sa nature même, n'est pas dépourvue d'une certaine forme d'interprétation. Le processus de réduction des données nous oblige, en effet, à résumer le contenu, c'est-à-dire à réduire et à redire dans nos mots les propos des participants.

3.4.2. Analyse du *think-aloud*

L'objectif du *think-aloud* était de nous permettre de répondre à notre seconde question de recherche : « Quelles sont les pratiques observées d'évaluation de l'oral en interaction des enseignants à l'étape du jugement? ». Les lignes qui suivent expliquent les étapes d'analyse de ces données.

3.4.2.1. Transcription des protocoles du *think-aloud*

L'enregistrement des séances de *think-aloud* avec les enseignants a également fait l'objet d'une transcription à l'aide un logiciel de traitement de texte. Nous avons transcrit le contenu

des deux séances à partir de l'enregistrement vidéo en l'écoutant et en le regardant. Nous avons divisé les paragraphes en fonction de la personne qui parlait, soit l'enseignant ou la chercheure de façon intégrale. Nous avons noté le minutage à divers moments du *think-aloud* ainsi que le non verbal de l'enseignant (expressions faciales, actions, regards, etc.) qui a été consigné entre crochets dans le texte pour nous permettre de mieux analyser ses propos.

3.4.2.2. Codage des protocoles du *think-aloud*

Le verbatim du *think-aloud* a fait l'objet d'une analyse de contenu thématique avec l'assistance du logiciel d'analyse de données N'Vivo 10, dont les avantages ont été énumérés précédemment.

Le matériel que nous avons retenu pour le codage et l'analyse est une séance de *think-aloud* par enseignant, soit l'évaluation d'une équipe de cinq élèves. Considérant le coût élevé en temps pour le traitement de ce type de données, nous avons dû laisser de côté la première portion de la séance, soit l'écoute du CL avec prise de notes qui correspond à l'étape de prise d'information/interprétation, pour nous concentrer sur l'analyse de la seule portion sur le jugement. Il a fallu 50 minutes à Karoline pour passer à travers les deux étapes de l'évaluation (prise d'information/interprétation, jugement) et 40 minutes à Léopold.

Pour effectuer notre codage, nous avons cherché à nous inspirer de codes ayant déjà été mis à l'épreuve par des chercheurs. Ainsi, les codes employés par Roberge (2001) pour documenter les habitudes de correction des enseignants semblaient intéressants au départ, mais ont ensuite été écartés en raison de l'accent considérable placé sur l'observation des actions des enseignants et sur les conditions physiques temporelles (ce qu'ils font, à quel moment et dans quel ordre) et spatiales (où ils annotent, dans quelles conditions) dans lesquelles ils évoluent. La chercheure ne s'est pas intéressée à leurs processus mentaux. En mettant à l'essai sa grille de codes, nous nous sommes aperçue que plusieurs unités de sens pertinentes ne pouvaient être identifiées. Nous nous sommes donc tournée vers les recherches qui visent à évaluer les processus cognitifs des élèves, sujet davantage documenté depuis l'adoption de l'approche par compétences et le courant cognitiviste en éducation. C'est ainsi que nous avons retenu

quelques codes tirés de la grille d' « évaluation diagnostique des processus cognitifs mobilisés face à une tâche » de Vianin (2010) pour évaluer l'attitude d'élèves en difficulté d'apprentissage lors de l'exécution d'une tâche. Le jugement étant une tâche hautement complexe qui demande aux enseignants de mobiliser un grand nombre de processus cognitifs et métacognitifs, il nous a semblé pertinent de les identifier à travers leur discours ainsi que leur non verbal afin de mieux comprendre cette étape du processus d'évaluation. Rappelons que Vianin a catégorisé les processus des élèves au sein de trois phases : 1. Prise d'information et planification; 2. Traitement de l'information et résolution; 3. Expression et contrôle de la réponse. Ces phases, bien que non étanches, selon le chercheur, permettent de repérer les grands temps qui marquent la réalisation d'une tâche cognitive et au sein desquels se manifestent différents processus cognitifs et métacognitifs. Dans le cadre de notre recherche, nous avons retenu l'identification, l'exploration, la surveillance de l'action et la régulation, la comparaison, l'analyse, la déduction/induction, l'abduction, l'autocontrôle et la communication/décision. Chacun de ces processus a déjà été décrit dans le cadre théorique, mais nous les avons adaptés et illustrés à l'aide d'un exemple à l'Annexe 8.

Finalement, la recherche de Li (2012), qui visait à observer en contexte naturel les pratiques d'évaluation de professeurs d'université nous a également influencée. En utilisant un codage ouvert, la chercheure a vu émerger l'aspect affectif de son analyse de données. Étant donné notre intérêt pour les croyances, tant cognitives qu'affectives, nous avons décidé d'ajouter deux codes, soit « réaction affective-élève » et « réaction affective-tâche » pour pouvoir répertorier les émotions des enseignants.

3.4.2.3. Validation du codage

Les codes employés pour le codage des données des protocoles du *think-aloud* ont été soumis à un exercice d'accord inter-juge effectué à l'aide du logiciel N'Vivo. Pour chaque protocole, nous avons sélectionné un extrait représentant 10% de sa longueur au total (calculée en fonction du nombre de pages), soit deux pages pour chaque enseignant. Le contre-codage a été effectué par une professeure d'université du département de didactique du français qui a contre-codé le protocole, sans avoir accès au codage original, c'est-à-dire qu'il lui revenait de

devoir sélectionner les extraits et apposer le code approprié. L'accord était donc obtenu lorsque la même portion de texte était sélectionnée et que le même code était choisi. Le taux d'accord inter-juges obtenu s'est révélé très élevé, atteignant en moyenne 92% chez Karoline et 91% chez Léopold. Nous avons donc convenu que les codes étaient bien définis.

3.4.2.4. Examen des données

Tout comme pour l'entrevue, nous avons considéré nos codes dans un premier temps en fonction de leur fréquence en notant leur pourcentage de couverture, c'est-à-dire l'espace occupé par chacun dans le verbatim des enseignants. Cela nous a permis de repérer les processus cognitifs/métacognitifs et aspects affectifs utilisés ou pas par les enseignants pendant leur jugement et d'apprécier, à l'occasion, les différences marquées entre les codes en termes de fréquence. Cette étape n'a pas engendré de modification sur nos données.

3.4.2.5. Traitement des données

Une fois les processus cognitifs/métacognitifs et aspects affectifs identifiés, nous avons voulu savoir à quel moment du jugement ils avaient été utilisés chez chaque enseignant. Nous avons donc décidé de tenter de connecter ces données en réseaux en fonction des trois phases de l'acte mental généralement acceptées par les chercheurs en psychologie cognitive, soient les phases de réception, d'élaboration et d'expression (Vianin, 2009). Dans sa recherche empirique, Vianin (2010) les a reprises sous les noms de phases de « prise d'information et planification », « traitement de l'information et résolution » et « expression et contrôle de la réponse ». Nous avons retenu ces trois phases pour mieux saisir les étapes du processus de jugement des enseignants.

3.4.2.6. Limites de l'analyse du *think-aloud*

La grille que nous avons retenue pour coder nos données est très exploratoire, ainsi que nous l'avons souligné précédemment. À notre connaissance, le repérage des processus cognitifs/métacognitifs et aspects affectifs des enseignants à l'étape du jugement en évaluation de l'oral n'a jamais été exploré auparavant. C'est pour cette raison que nous nous sommes

tournée vers la grille développée par Vianin (2010). Il va sans dire que les résultats que nous avons rapportés dans notre recherche ne sont pas généralisables, c'est-à-dire qu'on ne peut penser que d'autres enseignants auraient recours aux mêmes processus de la même façon en situation d'évaluation à l'étape du jugement, en raison, entre autres, des variables contextuelles qui ont beaucoup influencé leur comportement. Il faudrait utiliser cette grille de codes à une plus grande échelle (plus de participants, différents niveaux d'enseignement, etc.) pour en vérifier la validité. Toutefois, il a été intéressant de vérifier l'universalité des processus retenus par ce chercheur dans un autre contexte et auprès d'une autre clientèle. Son objectif était de venir en aide de façon stratégique aux élèves en difficulté scolaire. Il serait intéressant, dans une future recherche, d'employer cette grille auprès d'enseignants éprouvant des difficultés à accomplir certaines tâches relevant de leur fonction telle que l'évaluation.

Chapitre 4. Résultats

Nous rapportons les résultats en deux sections, selon les deux questions et instruments utilisés pour y répondre.

4.1. Croyances et pratiques déclarées à propos de l'évaluation de l'oral, et de l'oral en interaction

Pour obtenir nos résultats portant sur la première question de recherche⁸, rappelons d'abord que nous avons transcrit, puis codé les verbatims d'entrevues en deux étapes. Lors de la première étape, nous avons distingué les croyances cognitives et affectives des enseignants de leurs pratiques déclarées, créant ainsi trois métacodes en lien direct avec notre question de recherche. Lors de la deuxième étape, nous avons recoupé les extraits que contenaient ces trois codes (croyances-cognitives, croyances-affectives et pratiques déclarées) en fonction des trois pôles du triangle didactique, soit le savoir relatif à l'objet enseigné, à l'élève et à l'enseignant. Nous avons cependant scindé ce dernier pôle en deux pour mieux dégager les aspects sur lesquels porte notre recherche, soit l'enseignement et l'évaluation. Chacune des composantes de ces pôles sera définie au fur et à mesure de l'exposition des résultats.

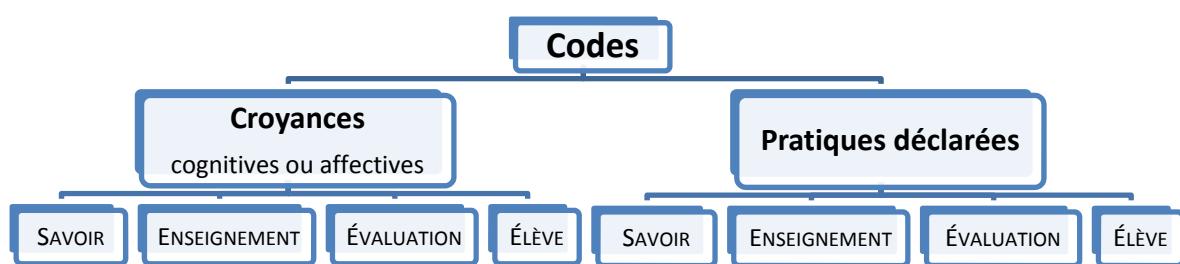


Figure 5 : Hiérarchie des codes, Question 1

⁸ Notre question 1 s'articule comme suit : Quelles sont les croyances des enseignants et leurs pratiques déclarées à propos de l'évaluation de l'oral, et de l'oral en interaction en particulier?

Nous avons, par la suite, procédé au traitement des données à l'aide de l'analyse de contenu. Pour ce faire, nous avons relu tous les extraits identifiés pour chaque code et avons souligné les idées principales, identifié les mots-clés et noté à quel aspect didactique l'extrait faisait référence, à partir des éléments contenus de nos définitions des pôles du triangle didactique (savoir, enseignement, évaluation, élève).

Nous avons enfin fait un court résumé du contenu des codes pour chaque enseignant afin de faire des comparaisons entre eux. Le tableau 2 illustre notre travail de traitement:

Reference 3 - 0,76% Coverage <i>À quelle fréquence devrait-on faire de la communication orale en classe avec les élèves ?</i> Karoline On devrait en faire plus c'est sûr. Mais c'est aussi une question de temps.	Fréquence des activités d'oral : nombre insuffisant par manque de temps
--	---

Tableau 2 : Traitement des données de l'entrevue

Dans la section suivante, nous exposons les résultats par codes, en ordre de fréquence, selon les pourcentages de couverture de chaque code. Ce pourcentage représente la proportion du verbatim de l'entrevue auquel un code a été attribué. Il est calculé automatiquement par le logiciel N'Vivo qui considère le nombre de caractères attribué à chaque code par rapport au nombre de caractères total du verbatim. Il ne s'agit donc que d'un aperçu du nombre de caractères qui ont été utilisés transcrire le discours des enseignants. De ce fait, il est influencé par le nombre de mots utilisés par un participant pour parler d'une idée. Par exemple, un enseignant qui se répète beaucoup en parlant aura un pourcentage de couverture élevé bien qu'il n'ait pas nommé plus d'éléments différents que l'autre. Malgré ces limites, nous avons choisi de le présenter pour mieux organiser nos données et donner un aperçu de la portion de l'entrevue consacrée à chaque code.

Nous présentons les résultats en deux parties, une pour les croyances et une pour les pratiques. Dans chaque partie, nous procèderons en trois temps pour chacun des codes : nous rappelons d'abord la définition du code et son importance relative en fonction du pourcentage de

couverture, puis nous résumons le résultat obtenu pour chaque enseignant en donnant un exemple à l'appui et nous expliquons les différences et similitudes observées entre les deux enseignants.

4.1.1. Les croyances

Les résultats sur les croyances proviennent en majorité de réponses des enseignants aux questions des sections B et C du questionnaire d'entrevue (voir Annexe 3). Il est possible de voir l'influence de ces questions dans les résultats que nous rapportons ici. Dans l'ensemble, les croyances couvrent en moyenne 45% du verbatim des entrevues, soit 42% pour Karoline et 47% pour Léopold. Les pratiques, quant à elles, couvrent 43% du verbatim. Ce résultat correspond au pourcentage de questions qui ont été posées durant l'entrevue (50% des questions visaient à sonder les croyances, 50% d'entre elles visaient à connaître les pratiques).

4.1.1.1. Croyances cognitives

Les croyances sont essentiellement cognitives (47% en moyenne), les croyances affectives n'occupant que 1% de l'ensemble. Les croyances cognitives, qui sont définies comme la « connaissance qu'un individu a de ce qui 'doit être fait', ce qui 'devrait être le cas', et ce qui 'est préférable' », comptent pour 44% du verbatim en moyenne (42% pour Karoline; 52% pour Léopold). La figure 6 illustre à quels pôles du triangle didactique se rapportent ces croyances cognitives pour chacun des deux enseignants et l'ordre dans lequel nous allons exposer ces résultats.

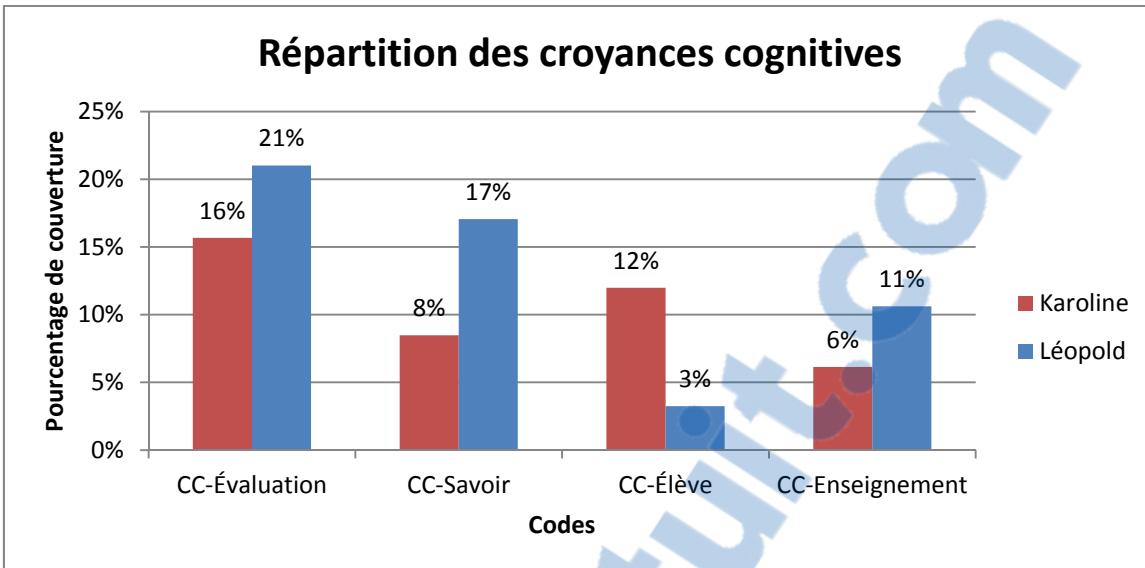


Figure 6 : Répartition des croyances cognitives au sein de l'entrevue

4.1.1.1.1. Croyances cognitives des enseignants au sujet de l'évaluation

Les croyances cognitives portant sur l'évaluation ont été identifiées à partir de la définition suivante : « Connaissance qu'un individu a de ce qui 'doit être fait', ce qui 'devrait être le cas', et ce qui 'est préférable' (Rokeach, 1970) en ce qui a trait à l'évaluation. » Selon Leroux (2009), cela peut renvoyer à l'intention et au moment d'évaluation, aux tâches et aux instruments d'évaluation ainsi qu'aux rôles dans l'évaluation. Elles couvrent en moyenne 18% de l'entrevue (16% chez Karoline; 21% chez Léopold).

Karoline, en ce qui a trait à ses intentions d'évaluation, mentionne que le premier exposé oral qu'elle fait faire à ses élèves chaque année sert d'évaluation diagnostique et lui permet d'adapter son enseignement de l'oral par la suite. L'enseignante indique qu'elle cherche constamment à améliorer les instruments d'évaluation qu'elle emploie (choix des critères, pertinence des grilles). Ce qui compte le plus pour elle quand elle évalue est le respect des critères évalués, en fonction de son enseignement et des consignes données. Elle mentionne aussi éprouver de la difficulté à faire un retour avec ses élèves après la réalisation d'une tâche d'évaluation.

En fait, j'essaie d'améliorer les grilles d'évaluation. Je m'efforce aussi de préciser mes attentes aux élèves, de bien leur expliquer les critères. Avant, je ne prenais pas le temps de le faire, mais j'ai compris que c'est vraiment important que les élèves sachent bien sur quoi ils sont évalués.

De façon générale, Léopold souhaite que l'évaluation soit un processus plus objectif. Il a d'ailleurs suivi des cours en évaluation à l'université pour apprendre à évaluer tout ce qui est observable. Il explique que ses instruments d'évaluation sont composés de critères choisis de façon « aléatoire », selon ce qu'il a appris à faire et la façon dont il était évalué quand il était élève. Les critères les plus importants à ses yeux sont la capacité de capter l'attention, la pertinence des arguments et explications, le niveau de préparation et la qualité des supports visuels. Il aimeraient avoir un appareil pour filmer ses élèves et pouvoir leur montrer les choses qu'ils doivent améliorer. Pour ce qui est des rôles dans l'évaluation, Léopold dit que le choix des critères devrait être effectué avec les élèves. D'autre part, il se dit prêt à insérer de nouvelles pratiques, à condition qu'elles rendent la tâche plus facile pour l'enseignant et l'élève. Enfin, il fait part de difficultés vécues lors de l'évaluation d'exposés oraux. Il trouve lourd ce type d'évaluation par moment.

Parfois, c'est lourd. Quand vous avez, j'peux dire, euh trois groupes à 30 élèves, 90 élèves et puis vous avez 10 critères ok? Si tu veux faire un travail j'peux dire consciencieux, il faut que tu prennes ton temps, tu vois, pour bien observer, pour bien évaluer. Parfois si l'élève parle et que toi tu te perds ou encore on fait du bruit ailleurs tu demandes le silence, etc. Donc il y a un manque de concentration, il y a tout ça à considérer quand tu évalues.

En bref, on voit que les propos tenus par les propos tenus par les enseignants concernant leurs croyances cognitives en évaluation révèlent des préoccupations différentes. Karoline a beaucoup parlé de ses instruments d'évaluation et de son désir d'en améliorer la validité. Léopold, pour sa part, a évoqué son perfectionnement en évaluation au cours des ans et a exprimé son ouverture à l'idée d'intégrer des nouveautés dans ses pratiques. Il a également parlé de quelques difficultés vécues lors de l'évaluation des exposés oraux de ses élèves et a discuté des critères qu'il évalue généralement en oral.

4.1.1.1.2. Croyances cognitives des enseignants au sujet du savoir

Les croyances cognitives portant sur le pôle du savoir ont été identifiées à partir de la définition suivante : « Connaissance qu'un individu a de ce qui 'doit être fait', ce qui 'devrait être le cas', et ce qui 'est préférable' (Rokeach, 1970) en ce qui a trait aux savoirs à enseigner en oral et à l'élaboration didactique. » Halté définit cette dernière principalement comme suit : inventaire, tri et sélection des savoirs savants; analyse des pratiques liées à ces savoirs; construction des objets d'enseignement (1992, p. 18). Elles couvrent en moyenne 13% de l'entrevue (8% chez Karoline; 17% chez Léopold). Nous rapportons les propos des enseignants selon qu'ils parlent de stratégies ou de notions et concept et indiquons entre parenthèses à quel aspect précis du programme de formation (MELS, 2009) cela correspond.

Karoline, en réponse à notre question : « Qu'est-ce qu'un élève compétent à l'oral? », souligne l'importance de maîtriser les stratégies suivantes: la capacité à bien faire passer son message (établir le contact et contribuer au maintien de la communication), le contenu (développer le contenu ou contribuer à son développement), les liens entre les idées (organiser ses propos). Pour ce qui est des notions et concepts, elle mentionne l'emploi du français standard (variété de langue) et le respect des éléments prosodiques (éléments paraverbaux). Lorsqu'on lui demande quels apprentissages semblent faire ses élèves chaque année, elle ajoute l'apprentissage des notions et concepts suivants: rôles de l'émetteur et du récepteur (communication), éléments prosodiques liés au non verbal et aux entraves à la communication, tels que le manque de mots (éléments paraverbaux et non verbaux). Elle aimeraient être en mesure d'enseigner davantage la reformulation, la capacité à faire des liens entre ses idées et l'utilisation de marqueurs de relation appropriés (cohérence du message verbal). Elle souhaite ultimement que ses élèves soient en mesure de s'exprimer spontanément sur un sujet donné.

Il faut être capable de s'exprimer, même si t'as pas un texte devant toi et c'est pas parfait parfait dans le fond ... ce que je veux en tant qu'enseignante et mon objectif c'est que tu sois capable de t'exprimer, spontanément sur un sujet donné. Dans la vie, t'auras pas un texte écrit chaque fois que tu vas faire une présentation ou que tu vas parler de quelque chose. Donc ça aussi c'est un de mes objectifs.

Léopold croit que la lecture est plus importante que l'écriture et l'oral parce qu'elle est un préalable à la prise de parole. D'ailleurs, il ajoute que le nombre de fois où un résultat pour la

compétence orale est requis dans le bulletin prouve son importance relative. Léopold décrit spontanément à divers moments de l'entrevue les principales manifestations d'une compétence à l'oral, comme les stratégies : arriver à capter l'attention (adopter et maintenir un point de vue), comprendre et maîtriser le sujet dont on parle (déterminer sa démarche de prise de parole et le contenu de sa prise de parole). Quant aux notions et concepts, il mentionne adopter une posture adéquate et éliminer les tics de langage et les répétitions (éléments verbaux). Lorsqu'on lui demande quels apprentissages ses élèves semblent faire chaque année, c'est uniquement en termes de processus et de stratégies qu'il répond : préparer un oral et se présenter en avant (prendre la parole individuellement), faire une synthèse (déterminer le contenu de sa prise de parole), trouver des informations et sélectionner les plus pertinentes (déterminer sa démarche de prise de parole), faire des fiches (déterminer l'organisation de sa prise de parole), reformuler (développer le contenu ou contribuer à son développement).

Quand tu es en avant, il y a une façon de se tenir pour parler. Ça compte beaucoup. Et même dans la vraie vie on peut voir des gens qui se tiennent mal devant un public. Donc euh comme tout cela en fait doit, en fait s'enseigne à l'école, on apprend à l'école, moi en fait je me suis dit c'est maintenant que l'élève doit apprendre à se présenter en société. Il y a aussi euh certaines habitudes à éliminer comme «tsé», des répétitions...

En bref, les enseignants envisagent l'oral dans le cadre d'une seule famille de situations, soit « informer en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction », bien que Léopold ait aussi fait référence indirectement à la famille « confronter et défendre des idées en interagissant oralement ». Les stratégies auxquelles ils ont fait référence concernent se trouvent toutes au sein du processus relatif à la prise de parole individuelle, que ce soit en décrivant les manifestations de compétence des élèves à l'oral ou les apprentissages que semblent réaliser les élèves chaque année. Toutefois, Karoline, contrairement à Léopold, a beaucoup plus détaillé les notions et concepts issus de la catégorie « langue orale ».

4.1.1.1.3. Croyances cognitives des enseignants au sujet de l'élève

Les croyances cognitives portant sur l'élève ont été identifiées à partir de la définition suivante : « Connaissance qu'un individu a de ce qui 'doit être fait', ce qui 'devrait être le cas',

et ce qui ‘est préférable’ (Rokeach, 1970) en ce qui a trait à l’élève et à l’apprentissage. » Selon Legendre, l’apprentissage se rapporte à un «acte de perception, d’interaction et d’intégration d’un objet par un sujet. Acquisition de connaissances et développement d’habiletés, d’attitudes et de valeurs qui s’ajoutent à la structure cognitive d’une personne.» (2005, p. 88). Elles couvrent en moyenne 8% de l’entrevue (12% chez Karoline; 3% chez Léopold).

Karoline identifie les forces et faiblesses de ses élèves à l’oral. Parmi les premières on trouve : l’emploi d’une variété de langue standard et l’évaluation de l’efficacité de sa démarche, alors que les faiblesses sont plutôt le non verbal, la cohérence du message verbal et la prise de parole à partir d’un plan plutôt que d’un texte suivi. L’enseignante considère que ses élèves sont plus autonomes dans leurs apprentissages en oral qu’en lecture et en écriture. Elle croit enfin qu’un transfert des connaissances de l’écrit à l’oral est possible et fait la promotion du transfert des apprentissages oraux dans la vie courante auprès de ses élèves. Elle admet toutefois ne pas faire participer les élèves à leur évaluation en oral.

Bien j’y vais en fonction des besoins de mes élèves. Je considère qu’ils ont besoin de plus de support de ma part en lecture et en écriture.

Léopold, pour sa part, valorise le processus « évaluer l’efficacité de sa démarche » auprès de ses élèves. Il croit par ailleurs que ceux-ci transfèrent leurs apprentissages oraux à d’autres situations de la vie quotidienne et scolaire.

Mais, par exemple, quand ces élèves ont des exposés dans d’autres classes Ok? Par exemple en sciences ou ailleurs etc. ils vont utiliser, si je peux dire, les mêmes procédés. Et dans la vraie vie aussi ils vont éviter de parler ensemble, ils vont éviter d’employer des mots courants, des habitudes par exemple : ‘tsé’, ou encore comment je peux dire ça, en fait, il y a beaucoup de choses qu’ils vont essayer euh si j’peux dire d’améliorer dans leur quotidien.

En bref, les deux enseignants ont traité du pôle « élève » de façon inégale puisque ce code couvre 12% de l’entrevue de Karoline à lui seul, alors qu’il n’occupe que 3% de l’entrevue de Léopold. Ils sont toutefois unanimes en ce qui a trait à la question du transfert des apprentissages que nous avons posée (voir le questionnaire d’entrevue en Annexe 3). Selon

eux, leurs élèves réutilisent ce qu'ils apprennent en oral dans d'autres situations de la vie quotidienne.

4.1.1.1.4. Croyances cognitives des enseignants au sujet de l'enseignement

Les croyances cognitives portant sur l'enseignement ont été identifiées à partir de la définition suivante : « Connaissance qu'un individu a de ce qui 'doit être fait', ce qui 'devrait être le cas', et ce qui 'est préférable' (Rokeach, 1970) en ce qui a trait à l'enseignement de l'oral et à l'intervention didactique. » Selon Halté, l'intervention didactique peut concerner: la distinction des objectifs d'apprentissage; la mise en place de stratégies didactiques; l'inventaire de situations et de dispositifs didactiques; l'adaptation du programme à la classe; la progression des apprentissages (1992, p. 19). Elles couvrent en moyenne 8% de l'entrevue (6% chez Karoline; 11% chez Léopold).

Karoline dit ne pas être une professionnelle de l'oral. Elle exprime ses besoins en ce qui concerne les outils d'enseignement de l'oral (référentiels et exercices sur des notions/concepts spécifiques, matériel informatique, etc.) et mentionne également avoir de la difficulté à accorder suffisamment de temps à l'oral dans sa classe. Elle discute de difficultés de gestion de classe vécues lors de la mise en place de dispositifs et modes de travail didactiques tels que l'écoute des exposés oraux des élèves et les activités d'oral en interaction.

C'est une très bonne idée. Le problème c'est que c'est dur à gérer. Ça dépend des groupes [...] Mais les activités en équipe ça peut rapidement tourner au chaos.

Léopold, de son côté, discute lui aussi de ses difficultés en lien avec la mise en place de dispositif didactique comme l'enregistrement des exposés oraux en raison d'un manque de matériel informatique. Il soulève, tout comme Karoline, la difficulté à consacrer plus de temps à l'oral dans sa classe parce que ses élèves ont trop de difficultés en grammaire. Il fait preuve d'ouverture pour l'adoption de nouveaux dispositifs et stratégies didactiques que sont les activités d'oral en interaction.

Oui je pense que pour moi c'est bien. Pour moi c'est vraiment intéressant de voir qu'on va sortir des sentiers battus, on va innover. Maintenant je dois vous dire que ce sont des pratiques qui existaient déjà, mais auxquelles on accordait peu d'importance. Parce que les élèves travaillaient déjà en équipe, les élèves se mettaient en équipe pour

commenter un livre, etc. pour donner leur appréciation sur un sujet, mais c'était... On n'accordait pas vraiment d'importance à ça.

En bref, les deux enseignants ont mentionné avoir de la difficulté à faire de la place à l'enseignement de la compétence « oral » dans leur horaire et à mettre en place des dispositifs didactiques tels que l'enregistrement et l'écoute des exposés oraux et les activités d'oral en interaction.

4.1.1.2. Croyances affectives des enseignants

Les croyances affectives sont définies comme celles qui « suscite[nt] les émotions et condui[sent] un individu à prendre position de façon positive ou négative au regard de l'objet d'une croyance (Rokeach, 1970) ». Elles comptent pour 1% de la couverture des entrevues en moyenne.

Karoline a manifesté de telles croyances lorsqu'elle a parlé de l'enseignement et de l'évaluation. Elle dit éprouver un sentiment d'incompétence à l'occasion quand elle doit enseigner l'oral et avoue son manque de connaissance en ce qui a trait à l'évaluation de cette composante, surtout pour ce qui est des instruments.

Je ne me sens pas toujours compétente pour tout enseigner.

Aucune remarque de l'enseignante ne concerne les croyances affectives en ce qui a trait à l'élève et au savoir.

Pour Léopold, une seule croyance affective a été identifiée dans son discours et elle concerne l'évaluation. Il a fait part de ses difficultés à adopter le Renouveau pédagogique dans ses pratiques en classe.

Oui. Euh je dois vous dire que c'est vrai que le Renouveau pédagogique m'a influencé. Mais tu sais que quand vous avez une habitude de vie ou encore de faire pendant quelque temps, on est toujours réticent à l'innovation. Et on dit que «Même les changements les plus souhaités arrivent avec leur lot de mélancolie». Ça veut dire que on veut avoir le changement et puis quand le changement est à nos portes on est un peu réticent.

En bref, on peut dire que les croyances affectives que les enseignants ont exprimées en entrevue sont très peu nombreuses et qu’elles sont plutôt négatives, puisqu’elles reflètent leur sentiment de ne pas être à la hauteur pour enseigner et évaluer l’oral.

4.1.2. Les pratiques déclarées

Les pratiques déclarées représentent en moyenne 42% de la couverture des entrevues, soit 47% pour Karoline et 37% pour Léopold. Nous avons défini les pratiques déclarées comme les « déclarations de l’enseignant au sujet de ses pratiques (Bru, 2004, p. 283) qui informent de ses intentions, choix et décisions ». La figure 7 illustre à quels pôles du triangle didactique se rapportent ces pratiques déclarées pour chacun des deux enseignants, et indique également l’ordre dans lequel nous rapportons ces résultats.

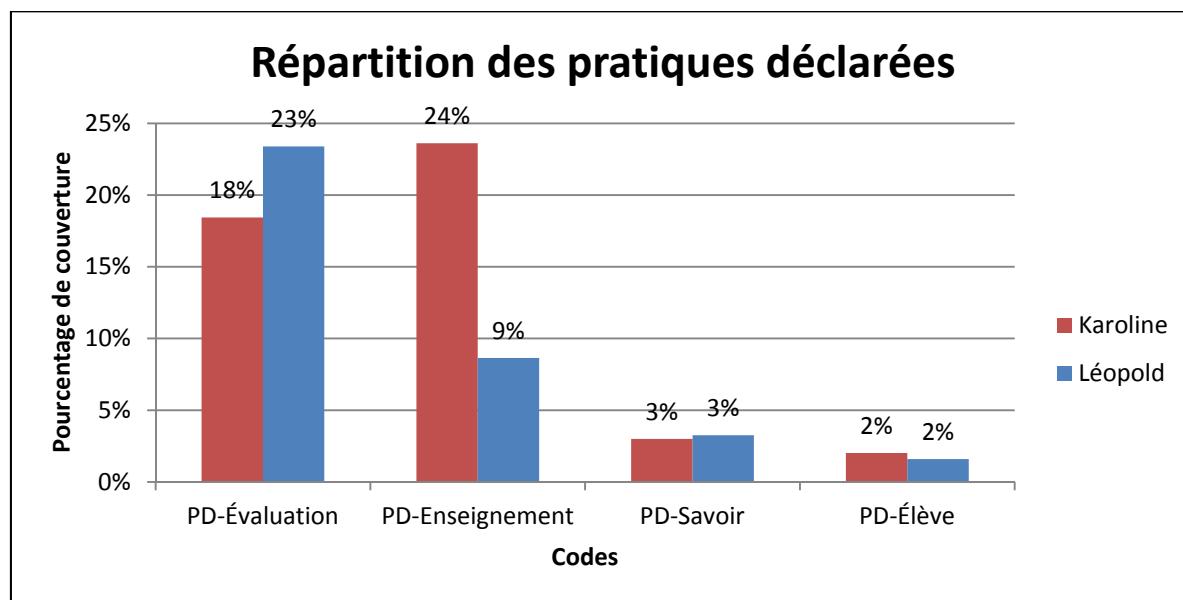


Figure 7 : Répartition des pratiques déclarées au sein de l’entrevue

4.1.2.1. Pratiques déclarées des enseignants au sujet de l’évaluation

Les pratiques déclarées portant sur l’évaluation ont été identifiées à partir de la définition suivante : « Déclarations de l’enseignant au sujet de ses pratiques (Bru, 2004, p. 283) qui

informent de ses intentions, choix et décisions en ce qui a trait à l'évaluation. »⁹ Elles couvrent en moyenne 21% de l'entrevue (18% chez Karoline; 23% chez Léopold). Rappelons que les questions sur l'évaluation de l'oral représentaient à elles seules près de la moitié des questions de l'entrevue, l'autre moitié étant partagée par l'enseignement de l'oral, les apprentissages des élèves et les croyances liées à la discipline du français, ce qui peut expliquer ce résultat.

Karoline déclare évaluer ses élèves de façon certificative à chaque étape de l'année scolaire, mais elle procède également à une évaluation diagnostique de leurs forces et faiblesses en début d'année scolaire et fait à l'occasion de l'évaluation formative. Les tâches d'évaluation qu'elle pilote sont les quatre exposés oraux déjà décrits comme activités d'enseignement (évaluation certificative) et d'autres projets comme les discussions d'élève en interaction (évaluation formative). Les instruments d'évaluation auxquels elle recourt le plus sont la grille d'évaluation et la grille d'observation, mais pas le portfolio ni le journal de bord. Elle fait toutefois des rétroactions verbales et écrites à ses élèves après chaque tâche d'évaluation. Enfin, l'enseignante a recours, une fois par année, à l'enregistrement vidéo des exposés en guise de trace pour s'y référer par la suite. Elle dit tenter d'améliorer ses grilles d'évaluation chaque année. Ses critères sont sélectionnés en fonction de ce qui est enseigné et expliqué en classe. Concernant les rôles dans l'évaluation, Karoline a admis ne pas beaucoup impliquer les élèves dans le processus d'évaluation de l'oral. Elle n'a pas non plus l'habitude de travailler avec l'autoévaluation.

Et euh, je pense qu'on utilise beaucoup l'autoévaluation ici, ça je ne suis pas encore habituée

Léopold évalue ses élèves en oral au minimum deux fois par année dans une intention certificative et décide avec ses élèves du nombre d'évaluations formatives à réaliser par étape. Il prend toutefois régulièrement des notes sur leurs compétences orales au sein de diverses situations de communication informelles (discussions entre pairs, discussions en grand groupe). Les activités d'oral en interaction (discussions entre pairs) sont évaluées une fois par année de façon certificative. L'enseignant demande aux élèves de se questionner après les

⁹ Selon Leroux (2009), cela peut renvoyer à l'intention et au moment d'évaluation, aux tâches et aux instruments d'évaluation ainsi qu'aux rôles dans l'évaluation.

activités en interaction pour évaluer leur participation au sein de l'équipe. Les autres tâches d'évaluation sont celles qui ont été décrites comme activités d'enseignement (exposé oral de type explicatif, exposé sur une chanson française). Les instruments d'évaluation que Léopold a dit employer en entrevue sont la grille d'évaluation, la grille d'observation, les rétroactions verbales (commentaires généraux en grand groupe). Il a dit ne pas utiliser le portfolio, le journal de bord ou les entretiens individuels. Enfin, en ce qui a trait aux rôles dans l'évaluation, Léopold a dit impliquer les élèves dans le choix des critères d'évaluation et dans les tâches d'évaluation (surtout pour choisir le sujet des exposés). Il leur fait faire de l'autoévaluation et de l'évaluation par les pairs à l'occasion et en tient parfois compte pour évaluer.

Parfois on fait de l'évaluation par pairs ok? Et parfois on fait de l'autoévaluation. Et parfois j'en tiens compte. Euh l'élève s'évalue lui-même après avoir entendu tous les élèves.

En bref, les deux enseignants ont des pratiques quelque peu différentes pour l'évaluation de l'oral. Du point de vue de l'intention et des moments d'évaluation, Karoline évalue ses élèves à l'oral plus souvent que Léopold, et procède également à une évaluation diagnostique de leur compétence à l'oral en début d'année. Tous les deux font toutefois de l'évaluation formative. Les tâches et instruments d'évaluation (grilles d'évaluation et d'observation) qu'ils disent faire faire et utiliser sont assez semblables puisqu'ils travaillent de concert comme enseignants de troisième secondaire. Enfin, du point de vue des rôles dans l'évaluation, Karoline n'implique pas ses élèves en ce qui a trait à l'autoévaluation ou l'évaluation par les pairs, alors que Léopold le fait et en tient parfois compte pour poser son jugement.

4.1.2.2. Pratiques déclarées des enseignants au sujet de l'enseignement

Les pratiques déclarées portant sur l'enseignement ont été identifiées en fonction de la définition suivante : « Déclarations de l'enseignant au sujet de ses pratiques (Bru, 2004, p. 283) qui informent de ses intentions, choix et décisions en ce qui a trait à l'enseignement de

l'oral et à l'intervention didactique. »¹⁰ Elles couvrent en moyenne 16% de l'entrevue (24% chez Karoline; 9% chez Léopold).

Karoline décrit les différentes activités qu'elle fait faire à ses élèves en oral chaque année pour répondre à notre question à ce sujet : trois exposés oraux, et une activité de slam ou de théâtre. Elle enseigne chaque année la prosodie (volume, intonation), les registres de langue et les rôles d'émetteur, de récepteur et du message en communication et a peu recours au manuel pour ce faire. Les modalités de travail qu'elle favorise sont la modélisation par l'enseignant et par les élèves, les exemples, les extraits vidéo et les discussions en grand groupe et en équipe de deux. Mais elle fait toutefois référence aux registres de langue en décrivant ses objets d'enseignement. Karoline désire faire des changements dans ses pratiques afin de mieux appliquer le programme dans sa classe.

Je fais souvent des petites capsules sur l'oral avec mes élèves. Quand j'ai été à l'AQPF, j'ai trouvé de nouvelles idées, comme la capsule sur les Têtes à Claque. C'est un vidéo dans lequel les personnages ne disent rien. Ils font juste dire : « euh euh euh » jusqu'à la fin. Et là je me dis qu'en montrant ça à mes élèves je pourrais discuter avec eux : « Ben là Madame, il a rien dit. » « Ah, êtes-vous sûr qu'il a rien dit? Comment est-ce qu'il est parvenu à faire passer son message? »

Dans son inventaire de situations et dispositifs didactiques, Léopold décrit les deux types d'exposés oraux qu'il fait faire à ses élèves chaque année. Il enseigne habituellement des notions non spécifiques à l'oral, tels le point de vue et les types de textes. Quant au choix des modalités de travail, il dit se référer au manuel à l'occasion pour faire le choix de consignes et de critères d'évaluation, mais pas pour des séquences d'enseignement complètes. Il souhaite apporter des changements à ses pratiques en instaurant, par exemple, des discussions entre élèves sur des enjeux d'actualité.

La première activité elle va avoir lieu très bientôt, c'est euh à la dernière semaine du mois de décembre et ça va être un oral sur une chanson française. Les élèves auront à choisir une chanson, à nous la présenter et à l'expliquer. Par exemple, pourquoi cette chanson? Et alors l'élève va choisir cette chanson-là, et qu'est-ce qu'elle veut ressortir à travers les paroles? Est-ce que c'est une chanson engagée? Est-ce que l'auteur prône quelque chose?

¹⁰ Selon Halté, l'intervention didactique peut concerner « la distinction des objectifs d'apprentissage; la mise en place de stratégies didactiques; l'inventaire de situations et de dispositifs didactiques; l'adaptation du programme à la classe; la progression des apprentissages » (1992, p. 19).

En bref, les deux enseignants ont parlé différemment de leurs pratiques par rapport à l'enseignement de l'oral. Karoline a beaucoup plus parlé de cet aspect que Léopold; elle rapporte l'utilisation d'un plus grand nombre d'activités d'enseignement et de nature plus variée. Elle a décrit en détail les éléments qui font l'objet d'un enseignement et la façon dont elle pilote ces activités. Léopold, de son côté, fait moins d'activités d'oral par année et a peu décrit ce qu'il enseigne de façon spécifique à l'oral. Par contre, tous deux ont peu recours au manuel scolaire et ont manifesté le désir d'apporter des changements dans leurs pratiques.

4.1.2.3. Pratiques déclarées des enseignants au sujet du savoir

Les pratiques déclarées portant sur le savoir ont été identifiées à partir de la définition suivante : « Déclarations de l'enseignant au sujet de ses pratiques (Bru, 2004, p. 283) qui informent de ses intentions, choix et décisions en ce qui a trait aux savoirs à enseigner en oral et à l'élaboration didactique. »¹¹ Elles couvrent en moyenne 3% de l'entrevue (3% chez Karoline; 3% chez Léopold). Les savoirs identifiés par Karoline ne proviennent pas d'une question particulière, sauf la question du temps accordé à chaque compétence du français, mais sont des éléments dont elle a discutés en décrivant ses activités d'enseignement (certains passages du verbatim portent deux codes différents). Léopold énumère également des savoirs propres à l'oral en décrivant une activité d'enseignement, puis en répondant à la question portant sur les savoirs spécifiques enseignés à l'oral à partir de ces activités. Nous rapportons à présent les propos des enseignants (entre parenthèses) en précisant quels notions et concepts¹² ou processus/stratégies de la section sur l'oral du programme de formation (MELS, 2009) ils font référence.

En réponse à notre question, Karoline dit consacrer 20% de son temps à l'oral en classe, comparativement à 40% à la lecture et 40% à l'écriture, en fonction de la pondération du

¹¹ Halté définit cette dernière principalement comme suit : inventaire, tri et sélection des savoirs savants; analyse des pratiques sociales liées à ces savoirs; construction des objets d'enseignement (1992, p. 18).

¹² La section portant le titre de « langue orale », dans les notions et concepts, se divise en six catégories : communication, énonciation, cohérence du message verbal, éléments paraverbaux (prosodiques et vocaux) et non verbaux (MELS, 2009).

bulletin. En discutant de ses activités d'enseignement, Karoline fait indirectement l'inventaire des savoirs qu'elle enseigne à ses élèves en oral et qui, dans le programme, sont relatifs aux catégories de notions et concepts suivants: variétés de langue (registres); communication (rôles de récepteur/émetteur); cohérence du message (reformulation) puis éléments paraverbaux (volume, débit, articulation, prononciation) et non verbaux (attitude) :

Je travaille différents exercices sur la prosodie avec eux pour les préparer à leur présentation comme le volume, l'articulation, le débit. Je travaille aussi le non-verbal avec eux.

En décrivant ses activités d'enseignement, Léopold fait d'abord indirectement l'inventaire des savoirs qui doivent être mobilisés par les élèves pour leur exposé oral explicatif, et qui ne sont pas spécifiques à l'oral, tels: l'emploi d'un langage scientifique et l'usage de procédés explicatifs (comme la définition, la reformulation et le recours à l'exemple).

Et à ce moment-là il y a des conditions : euh le langage utilisé, ça doit être un langage scientifique et l'élève doit en quelque sorte inclure dans son oral des procédés explicatifs. [...] Donc on va voir est-ce que l'élève a bien assimilé les notions vues en classe.

Au sujet des aspects qu'il enseigne spécifiquement à l'oral, il parle globalement de les amener à « bien s'exprimer » et mentionne des aspects relatifs aux variétés de langue (niveau de langue) et à des stratégies de prise de parole (capacités à se faire comprendre, à ne pas réciter ou lire son texte) et de planification (maîtriser son sujet).

En bref, les deux enseignants envisagent essentiellement l'enseignement de l'oral dans le cadre d'une seule famille de situations, soit « informer en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction », et du processus relatif à la prise de parole individuellement. Toutefois, Léopold a aussi évoqué le processus « planifier sa prise de parole » et mentionné davantage de stratégies, contrairement à Karine qui a beaucoup plus détaillé les notions et concepts qu'elle enseigne spécifiquement en oral.

4.1.2.4. Pratiques déclarées des enseignants au sujet de l'élève

Les pratiques déclarées portant sur l'élève ont été identifiées en fonction de la définition suivante : « Déclarations de l'enseignant au sujet de ses pratiques (Bru, 2004, p. 283) qui

informent de ses intentions, choix et décisions en ce qui a trait à l'élève et à l'apprentissage¹³. Elles couvrent en moyenne 2% de l'entrevue (2% chez Karoline; 2% chez Léopold).

Karoline considère que l'écoute de leurs performances orales est une aide à l'apprentissage pour ses élèves, bien qu'elle ne l'enseigne pas explicitement. Ceux-ci posent spontanément un regard critique sur leur démarche et sont conscients de leurs forces et faiblesses.

La dernière fois que je l'ai fait, les élèves travaillaient dans la classe et j'ai sorti la télévision dans le corridor pour permettre à chaque équipe de revoir son exposé. C'était très intéressant. Les élèves ont fait des commentaires sur leur performance. « Ah c'est vrai Madame, je parle tellement vite que je comprends rien. »

Léopold indique que lorsqu'ils s'autoévaluent, ses élèves se comparent à d'autres élèves pour situer leur performance et ainsi justifier leur résultat.

Euh l'élève s'évalue lui-même après avoir entendu tous les élèves. Par exemple euh il y a des élèves qui se démarquent à partir d'un oral ok? À ce moment-là, les élèves ont tendance à prendre cet élève-là comme...//Comme modèle. Et ils vont s'évaluer à partir de cet élève-là.

En bref, les deux enseignants font référence à leurs élèves au sujet de l'écoute et de l'autoévaluation, deux activités qui aideraient ces derniers à poser un regard critique sur leur démarche et le résultat de la tâche, et qui correspondent au processus « évaluer l'efficacité de sa démarche » dans le programme. Ils ne les enseignent pas explicitement, mais en reconnaissent les bienfaits.

4.2. Pratiques observées d'évaluation de l'oral : Étape du jugement

Rappelons que les pratiques d'évaluation de l'oral que nous avons observées dans le cadre de cette recherche étaient des pratiques provoquées dans la mesure où il ne s'agissait pas des pratiques d'évaluation habituelles des enseignants. Comme nous l'avons expliqué précédemment, ces derniers ont été placés dans une situation d'ingénierie didactique où ils ont eu à s'approprier les modèles d'enseignement et d'évaluation proposés par les chercheurs du

¹³ Legendre définit celui-ci principalement comme suit : «acte de perception, d'interaction et d'intégration d'un objet par un sujet. Acquisition de connaissances et développement d'habiletés, d'attitudes et de valeurs qui s'ajoutent à la structure cognitive d'une personne.» (2005, p. 88).

projet ACOR en lecture et en oral. Les données dont nous rapportons ici les résultats sont issues des protocoles de *think-aloud* (voir section 3.3.2.3. pour une description de la collecte des données). Ainsi, pour répondre à notre deuxième question de recherche¹⁴, les transcriptions du *think-aloud* ont été importées dans le logiciel N’Vivo, puis codées en deux étapes. Ainsi, pour analyser les pratiques des enseignants durant l’exercice de leur jugement, nous avons d’abord identifié dans leurs propos les manifestations qui pouvaient se rapporter aux deux catégories retenues: les processus cognitifs/métacognitifs et les aspects affectifs. Puis, nous avons à nouveau passé en revue le verbatim pour classer ces processus et aspects affectifs selon les trois phases du fonctionnement cognitif de Vianin (2010), en gardant à l’esprit que ces phases ne sont pas étanches, ainsi que l’a souligné le chercheur. La figure 8 illustre la hiérarchie des codes employés pour analyser les pratiques d’évaluation de l’oral à l’étape du jugement.

¹⁴ Notre question 2 s’articule comme suit : Quelles sont les pratiques d’évaluation de l’oral en interaction observées à l’étape du jugement?

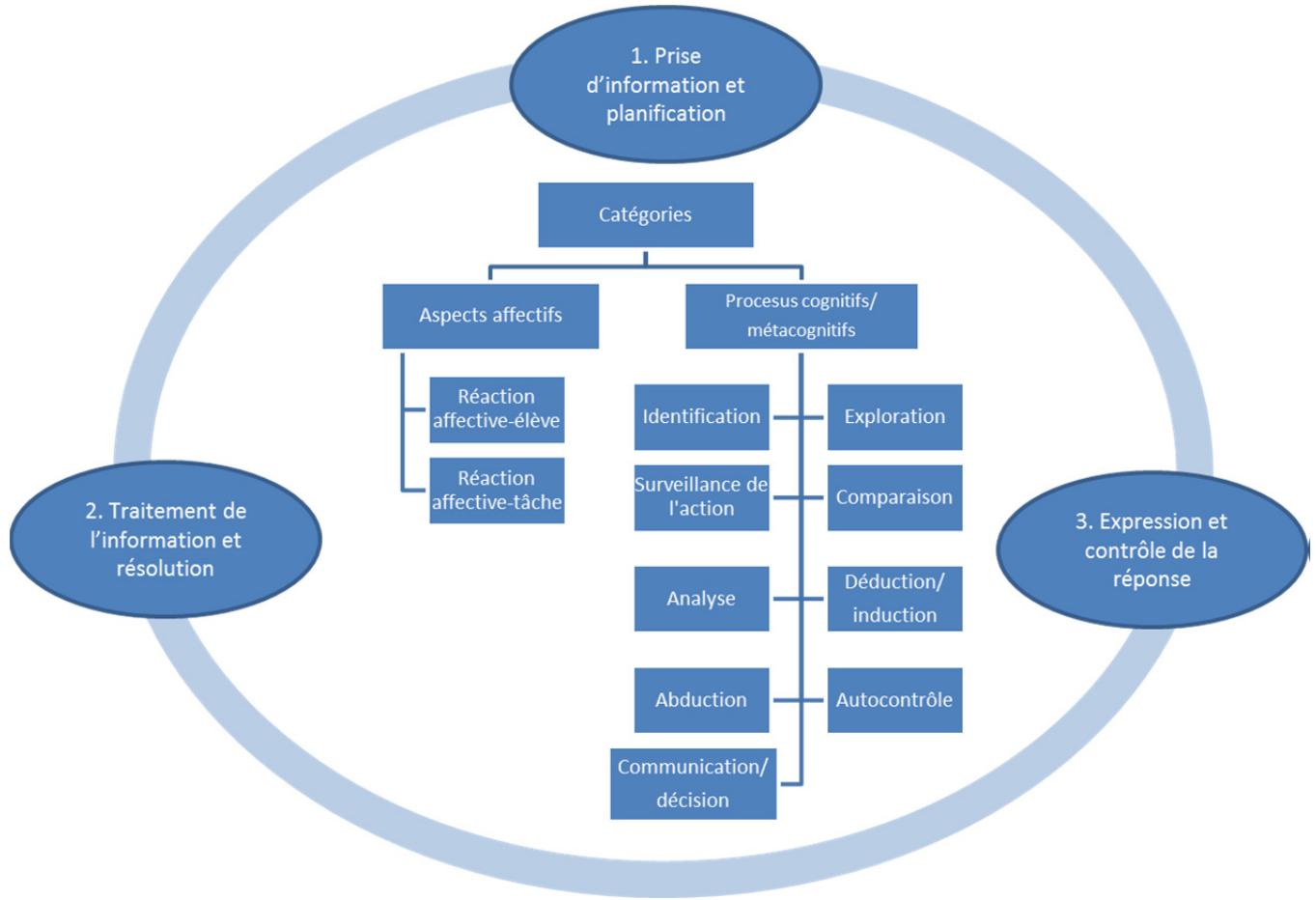


Figure 8 : Hiérarchie des codes pour analyser les pratiques d'évaluation des enseignants en oral, observées à l'étape du jugement

Dans cette section, nous décrivons, avec quelques exemples à l'appui, les principaux processus et aspects affectifs employés par chaque enseignant à l'étape du jugement. Nous avons découpé leur jugement en chacune des trois phases retenues par Vianin (2010). Nous expliquons ensuite les différences et similitudes observées entre les deux enseignants.

4.2.1. Phase 1 : Prise d'information et planification

La phase de prise d'information et planification permet à l'individu de recevoir et de saisir les données qui lui serviront à effectuer la tâche et à en planifier le déroulement (Vianin, 2010). Dans le cas qui nous occupe, cette phase a été identifiée comme tout ce qui a précédé

l’attribution de résultats aux critères de la grille d’évaluation par les enseignants. Cela comprend, par exemple, les commentaires généraux des enseignants sur les élèves et la mise en place des documents nécessaires au jugement, comme les grilles d’évaluation et les feuilles d’observations des enseignants.

Chez Karoline, la phase de prise d’information et planification a duré 0,45 minutes sur 22 :32 minutes au total pour l’étape du jugement, alors qu’elle a eu une durée de 3, 41 minutes chez Léopold sur un total de 12 :23 minutes. Cette phase occupe un pourcentage de couverture de 3% des propos de Karoline et de 33% chez Léopold. La figure 9 illustre la répartition des processus identifiés au sein de la phase « prise d’information et planification » pour chacun des deux enseignants.

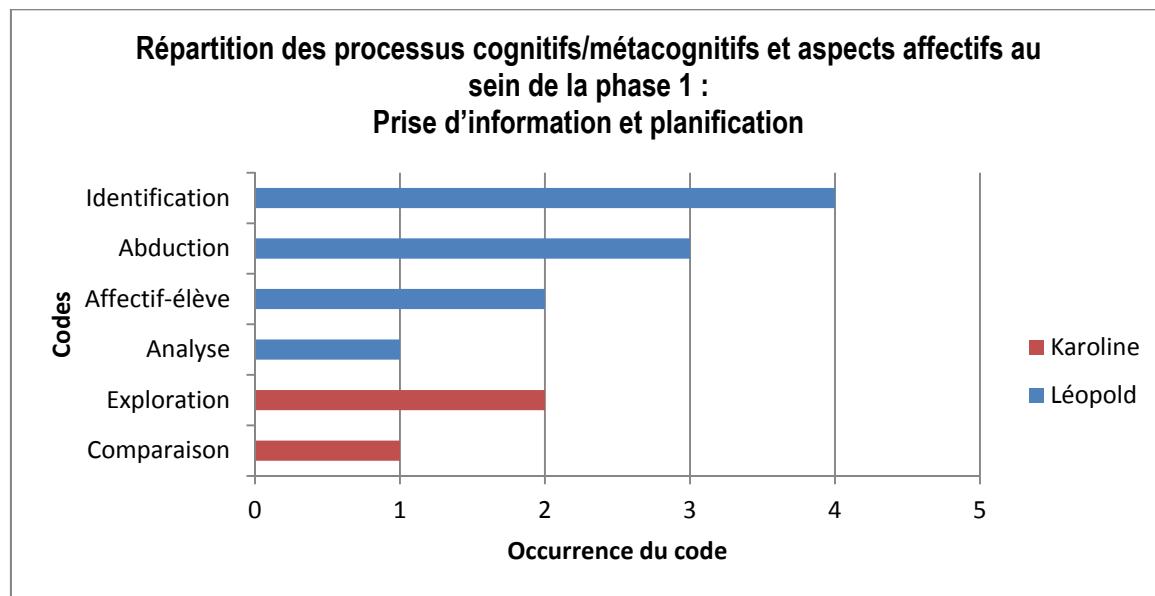


Figure 9 : Répartition des processus cognitifs/métacognitifs et des aspects affectifs au sein de la phase de prise d’information et planification

Dans la phase de prise d’information et planification, au moment où Karoline fait des commentaires généraux sur l’équipe et planifie la suite de son action, nous avons identifié deux processus cognitifs : l’exploration (2 occurrences) et la comparaison (1 occurrence). L’exploration est définie comme le fait d’« effectue[r] une observation systématique de la tâche » (Vianin, 2010), en faisant la consultation de documents, de grilles d’évaluation ou des

consignes du travail. Dans son exploration, Karoline manipule les grilles d'évaluation et explique dans quel ordre elle va procéder pour poser son jugement.

[manipule les grilles d'évaluation] Euh si on regarde tout ce qu'on a avec nous, là ici, euh.

La comparaison, quant à elle, est définie comme le fait de « distingue[r] les objets entre eux, [de] détermine[r] leurs ressemblances et leurs différences » (Vianin, 2010), dans notre cas en comparant entre eux les élèves ou leurs performances ou en comparant un élève par rapport à lui-même à un autre moment de la situation d'apprentissage. Quand elle compare à cette étape, Karoline distingue les forces de l'équipe qu'elle évalue par rapport à une autre équipe évaluée précédemment.

En ce qui a trait à la reformulation, c'est vraiment mieux que le premier cercle. [...] Mais tu vois vraiment que Là il y a reformulation, tandis que l'autre c'était pas évident, c'était, c'était... C'est ça, ce n'était pas évident.

Léopold, de son côté, a recours à trois processus cognitifs : l'identification (4 occurrences), l'abduction (3 occurrences) et l'analyse (1 occurrence), de même que deux réactions affectives. L'identification est définie comme le fait d'« identifie[r] le type de problème, [de] détermine[r] les caractéristiques et les attributs d'un objet (identification des ressemblances) » (Vianin, 2010), dans notre cas l'objet est la compétence orale. L'identification est une énumération, une description sans organisation ou liens ou explications. Léopold fait part ici de ses observations des comportements de chaque élève de façon globale, sans donner d'explication ou sans faire de liens.

Elle a nommé sa stratégie, elle a essayé de les expliquer, euh par contre parfois il n'y a pas de justifications ou de références, mais plusieurs fois elle pensait à en donner. Euh William la même chose. Euh Augustanie euh s'est impliquée favorablement. [...]

L'abduction est définie comme le fait de « formule[r] des hypothèses » (Vianin, 2010). Quand il recourt à ce processus, Léopold émet des hypothèses fondées sur ses observations pour expliquer le comportement d'un élève.

Oui. En principe ça c'est le résumé. Mais quand on regarde, Elias n'a pas pris la parole pendant beaucoup de temps, et parfois c'est juste pour acquiescer, pour poser une question générale, mais il n'a pas vraiment d'arguments tirés du livre pour expliquer ça. Donc pour moi Elias euh je dois lui parler en ce sens pour voir s'il a lu le livre.

L'analyse est définie comme le fait d'« établi[r] des liens entre les différentes composantes (chronologiques, spatiales ou logiques) » (Vianin, 2010) sans arriver à une conclusion. Selon Vianin, ce processus « permet en effet de réaliser une synthèse du travail effectué par les processus d'identification, de discrimination, d'exploration, de sélection et de comparaison » (2009, p. 103). L'analyse que fait Léopold dans cette phase consiste en une justification concernant les capacités d'une élève qui, selon lui, pourrait s'améliorer.

Mais par rapport j'peux dire à ses connaissances antérieures, elle pourrait en quelque sorte argumenter parce qu'elle possède un bagage littéraire assez intéressant. Elle est un peu timide en classe, mais elle a un bagage.

Léopold a aussi eu deux réactions de type affectif, qui consistent en l'expression d'une émotion positive ou négative à propos d'un élève ou d'un jugement à son égard (Rokeach, 1970, p. 113), lorsqu'il a par exemple émis des commentaires sur la qualité du travail des élèves dans le cercle de lecture.

Euh je ne pensais pas qu'elle allait s'impliquer de cette façon-là alors je suis favorablement surpris de voir ça, de voir ses commentaires.

4.2.2. Phase 2 : Traitement de l'information et résolution

La phase de traitement de l'information et résolution consiste en la phase d'élaboration et d'exécution d'une tâche. Dans le cas présent, cette phase a été identifiée au moment où l'enseignant se penche sur la grille d'évaluation d'un élève en particulier et commence à discuter de ses forces et faiblesses en fonction d'un critère de la grille d'évaluation en particulier.

Cette phase occupe un pourcentage de couverture de 75% du verbatim du think-aloud chez Karoline et de 45% du verbatim de Léopold, et correspond à une durée de 18 :18 minutes pour la première et de 6 :11 minutes pour le second. La figure 10 illustre la répartition des codes au sein de la phase « traitement de l'information et résolution » pour chacun des deux enseignants.

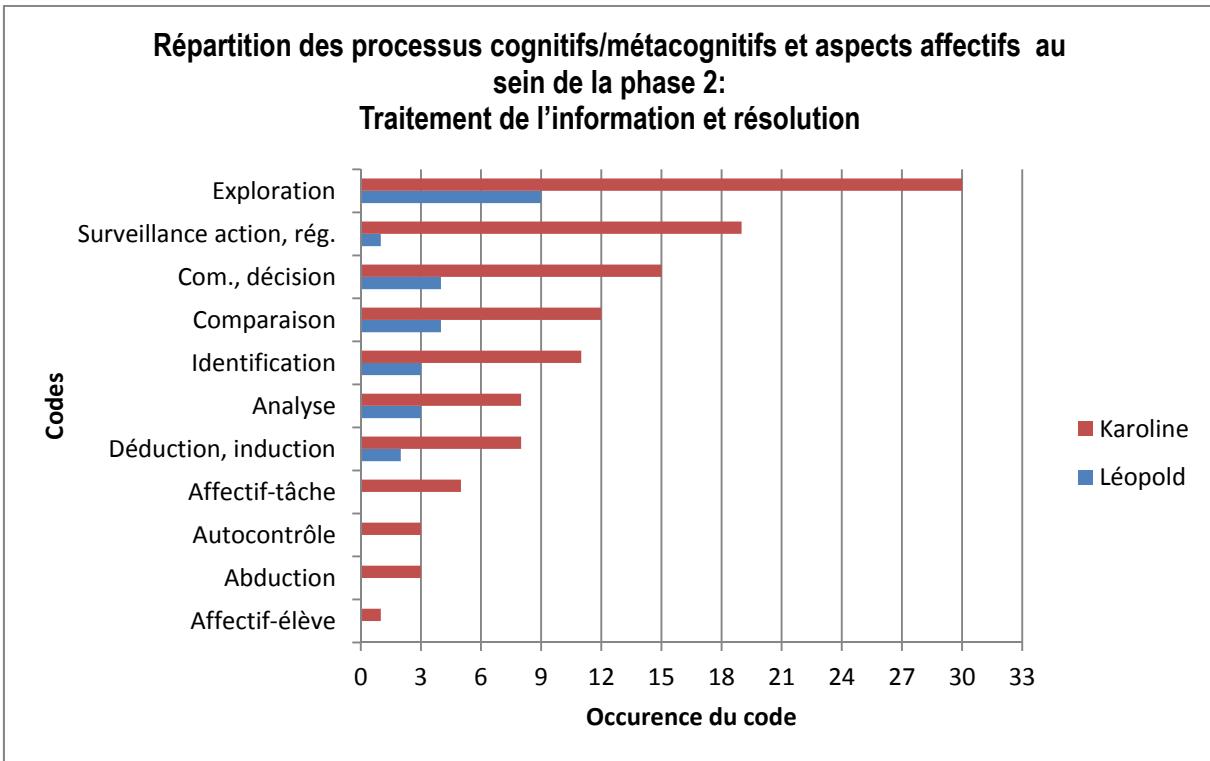


Figure 10 : Répartition des processus cognitifs/métacognitifs et des aspects affectifs dans la phase de traitement de l'information et résolution

Dans la phase de traitement de l'information et résolution, Karoline commence à évaluer la compétence orale élève par élève, puis change de procédure et choisit d'évaluer les élèves critère par critère dans la grille d'évaluation. Nous y avons identifié plusieurs processus cognitifs: l'exploration (30 occurrences), la surveillance de l'action et régulation (19 occurrences), la communication et décision (15 occurrences), la comparaison (12 occurrences), l'identification (11 occurrences), l'analyse (8 occurrences), l'abduction (3 occurrences) et l'autocontrôle (3 occurrences). On note également, chez Karoline, la présence de réactions affectives par rapport à la tâche dans cette phase (5 occurrences) et par rapport aux élèves (1 occurrence).

L'exploration (n=30), définie dans la section précédente, est caractérisée chez Karoline par le fait de lire un critère ou un indicateur de la grille d'évaluation à voix haute ou un passage de ses observations, notes prises durant le visionnement du CL, grilles d'autoévaluation des

élèves, etc., de structurer les étapes de son jugement en disant quel élève elle évalue, de manipuler physiquement les diverses traces susmentionnées.

Euh [cherche dans les autoévaluations] reformulation pour Ahmad. «Reformule lorsque nécessaire», il s'est mis B : «mes stratégies sont parfois incompréhensibles» [rire]

La surveillance de l'action et régulation (n=19) est définie comme le fait de « contrôle[r] l'efficacité des stratégies choisies et garde[r] le but en tête » et « ajuste[r] ou réoriente[r] les stratégies utilisées » (Vianin, 2010). Selon Vianin, « Parfois, lors de l'exécution de la tâche, le processus de monitoring oblige l'élève à interrompre carrément son travail et à reconsidérer toute sa planification. Cette phase est en général accompagnée par un profond soupir et un grattage du cuir chevelu, juste derrière l'oreille. Il s'agit alors d'identifier la cause du problème et de modifier sa stratégie. » (2009, p. 94). Dans notre cas, l'enseignant peut donc hésiter, se questionner sur son action, relire les critères pour bien comprendre, etc. Chez Karoline, ce processus cognitif se manifeste sous la forme d'hésitations, d'arrêts dans l'exécution de la tâche, de retour sur une décision prise précédemment, de questionnements directs ou indirects, etc.

Encore là est-ce qu'il l'a fait A ou est-ce qu'il l'a fait B? [lit la description de la grille d'évaluation pour la cote A] «Reformule très souvent et de manière utile pour clarifier le propos, pour valider la compréhension, rectifier, nuancer son propos ou celui d'un pair.»

La communication et la décision (n=15) sont définies comme le fait de « Tradui[re] la réflexion dans un langage écrit ou oral compréhensible pour autrui » (Vianin, 2010), dans notre cas, ce processus correspond à l'attribution d'un résultat (note ou cote). Chez Karoline, ce processus se manifeste lorsqu'elle attribue une cote pour un critère de la grille d'évaluation à cette phase.

Je pourrais lui mettre B+ comme ça je serais bien à l'aise [écrit sur la grille d'évaluation]

La comparaison (n=12), définie dans la section précédente, est caractérisée chez Karoline par le fait de comparer un élève aux autres membres de son équipe, une équipe à une autre ou encore un élève à lui-même, lorsqu'elle commente son évolution.

Euh moi j'ai vu une amélioration là, depuis le début de l'année. Déjà là il parle constamment dans ce CL-là.

L'identification (n=11), définie précédemment, se manifeste chez Karoline durant la phase de traitement de l'information et résolution lorsqu'elle énumère les caractéristiques de ses élèves et fait des commentaires généraux sur leur travail, sans faire de liens ou d'analyse de leurs comportements.

Euh pour ce qui est euh de Eya, euh je pense qu'elle le fait très bien, elle partage, elle commente souvent, elle amène ça vers autre chose, elle rétroagit.

L'analyse (n=8), également définie dans la section précédente, se manifeste chez Karoline lorsqu'elle justifie ses décisions et discute des caractéristiques des élèves en faisant des liens logiques entre ses idées.

Encore là, j'ai l'impression que dans les autres ça s'est mieux passé pour lui que dans celui-là euh. Je pense que Julien comprend la structure, mais il va pas au-delà des choses. Il fait juste rester sommaire. Mais il amène des points intéressants parfois. [cherche dans les grilles d'évaluation] Euh [regarde celle de Julien] on peut pas dire qu'il justifie souvent ses propos. On peut pas [fait non de la tête].

L'abduction (n=3), définie précédemment, se produit lorsque Karoline tente de s'expliquer une observation faite sur un élève quelques semaines auparavant ou de s'expliquer le comportement d'un élève. Elle émet donc des hypothèses à ce sujet.

Mais Thomas et Julien étaient secrétaires [prend des notes] donc c'est peut-être davantage euh c'est peut-être plus concret là pour eux.

L'autocontrôle (n=3) est défini comme le fait de « compare[r] le résultat atteint avec le but recherché » (Vianin, 2010). Ce processus survient chez Karoline après qu'elle ait arrêté son jugement, au moment où elle effectue un retour en arrière sur son travail. Cela se produit lorsqu'elle modifie le résultat global attribué au premier élève après en avoir attribué un au second, lorsqu'elle compare les notes données aux élèves de l'équipe qu'elle évalue par rapport à l'équipe évaluée précédemment, ou lorsqu'elle fait un retour sur une note attribuée à un élève une fois confrontée à la grille d'évaluation suivant.

Est-ce que Rémi...? [reprend la grille d'évaluation précédente]

Karoline est la seule à avoir exprimé des réactions affectives par rapport à la tâche pendant toute la durée du jugement. Elle le fait uniquement pour exprimer des émotions négatives

telles que des périodes de questionnement concernant le résultat à attribuer à un élève et des moments de découragement quant à la lourdeur de la grille d'évaluation et à la quantité d'informations à trianguler.

Peut-être que je devrais me fier plus à ça là [encadre le critère I sur la grille d'Ahamad] qu'au reste parce que le reste il y a tellement de choses, qu'à un moment donné tu te perds, puis là tu deviens tout mélangé.

Enfin, nous avons identifié un passage de son discours se rapportant aux réactions affectives par rapport à l'élève. C'est le seul passage de ce genre dans l'ensemble des propos de son jugement. Il s'agit de l'expression d'une émotion positive envers la qualité du travail d'un élève.

Mais je pourrais mettre A+ à Thomas en fait. Parce que je trouve qu'il a vraiment, pour ce qui est de la justification en soi, il fait un travail extraordinaire.

Chez Léopold, on remarque que la phase de traitement de l'information et résolution lui permet d'évaluer la compétence orale de chacun de ses élèves, dans un système élève par élève. En raison de son mode d'évaluation vertical, soit critère par critère pour un élève à la fois, cette phase ne tient pas en une seule séquence pour tous les élèves comme dans le cas de Karoline. Il s'agit donc de courts passages que nous avons additionnés pour en connaître la longueur totale. Nous n'avons identifié aucune réaction affective dans cette phase, mais repéré plusieurs processus cognitifs dans ses propos : l'exploration (9 occurrences), la communication et décision (4 occurrences), la comparaison (4 occurrences), l'analyse (3 occurrences), l'identification (3 occurrences), la déduction/induction (2) et la surveillance de l'action et régulation (1 occurrence).

L'exploration (n=9) apparaît chez Léopold quand il lit un critère ou un indicateur de la grille d'évaluation à voix haute ou encore un extrait de ses observations, notes prises durant le visionnement du CL, de structurer les étapes de son jugement en disant quel élève il évalue, de manipuler physiquement les diverses traces susmentionnées.

Oui, oui. Justification aussi. Justification, euh d'après ce que j'ai vu ici [consulte sa grille d'observations] références, comparaisons, ## Julia références

La communication et décision (n=4), processus défini ci-dessus, se manifeste chez Léopold par l'attribution d'une cote à un élève pour un critère. Dans certains cas, l'enseignant ne dit pas à voix haute la cote attribuée ni ne précise le critère pour lequel il donne une cote, raison pour laquelle la fréquence de ce code n'est pas aussi élevée pour lui à cette étape. Cependant, l'enregistrement vidéo du think-aloud que nous avons réalisé nous a permis de documenter son non verbal.

Oui, oui. Et puis ici, ici ça va être pour moi B, B [encercler les lettres] ok?

Pour ce qui est de la comparaison (n=4), Léopold y a recours pour comparer les élèves entre eux, pour juger de leurs compétences par rapport aux autres.

C'est sûr, si on compare Rogelio et les autres, on va voir que William dépasse les autres, je peux dire dépasse Rogelio.

L'analyse (n=3) se manifeste chez Léopold par des relations logiques exprimées au sujet des comportements des élèves.

C'est ça. Ça va être ici. Ok? Maintenant pour la justification, «l'élève justifie souvent ses propos de manière variée en donnant quelques raisons pertinentes, explications, etc.» oui. Il a même fait une comparaison avec l'adolescence. Je pense que ça peut être ici.

L'identification (n=3) survient durant cette phase chez Léopold lorsqu'il identifie les comportements de ses élèves sans pour autant en faire une analyse ou tirer des conclusions. Il s'agit de simples observations.

Par contre... pour la justification, il ne donne pas beaucoup de justification, ok?

La déduction et l'induction (n=2) se définissent comme le fait de « tire[r] une conclusion de la réflexion (rapport de cause à effet) » ou de « remonte[r] des faits aux lois ou aux règles », c'est-à-dire que l'enseignant arrive à une conclusion logique. Léopold l'emploie à deux reprises dans cette phase lorsqu'il énumère les éléments qui justifient le résultat qu'il attribue à l'élève.

Non seulement en prenant ses notes elle écoutait, elle participait, euh elle donnait des références, euh elle avait des arguments pertinents pour expliquer aux autres les stratégies, donc elle va être euh B ici [encercler la lettre] B.

Enfin, la surveillance de l'action et la régulation surviennent une fois durant la phase de traitement de l'information lorsque Léopold prend quelques secondes de silence pour réfléchir avant de commencer à poser son jugement pour une élève.

Et puis euh Augustanie, ### [prend la grille de l'élève] Augustanie [regarde la grille, silence de 10 sec.] ok.

4.2.3. Phase 3 : Expression et contrôle de la réponse

La phase d'expression et contrôle de la réponse consiste en la communication d'un résultat. Ici, les enseignants récapitulent leur travail de la phase précédente en faisant un retour sur les cotes attribuées à chaque critère de la grille d'évaluation et en apposant un résultat final.

Cette phase occupe un pourcentage de couverture de 21% des propos de Karoline et de 18% de ceux de Léopold, et dure 3 :29 minutes pour la première et de 2 :30 minutes pour le second. La figure 11 illustre la répartition des processus au sein de la phase « expression et contrôle de la réponse » pour chacun des deux enseignants.

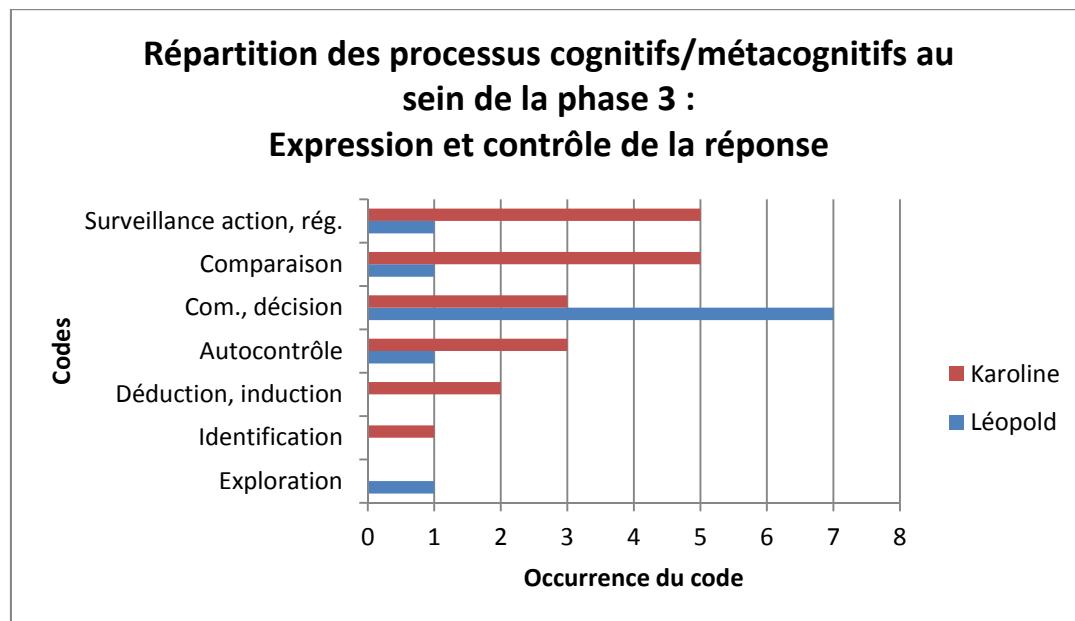


Figure 11 : Répartition des processus cognitifs/métacognitifs dans la phase d'expression et contrôle de la réponse

Dans la phase d'expression et contrôle de la réponse, au moment où Karoline attribue un résultat final à chaque élève pour sa compétence orale, nous avons identifié plusieurs

processus cognitifs : la surveillance de l'action et la régulation (5 occurrences), la comparaison (5 occurrences), la communication et la décision (3 occurrences), l'autocontrôle (3 occurrences), la déduction et l'induction (2 occurrences) et l'identification (1 occurrence).

La surveillance de l'action et la régulation (n=5) surviennent lorsque Karoline hésite à mettre une cote à un élève, revient sur sa décision ou se questionne quant à la valeur de chaque critère sur le résultat final.

Encore là, dans ma tête à moi, la reformulation compte un peu moins, même si sur la grille... Je peux-tu faire ça?

Pour ce qui est de la comparaison (n=5), Karoline y a recours pour comparer un élève avec un autre ou l'équipe qu'elle évalue avec une précédente. C'est une façon pour elle de justifier et de s'expliquer les résultats attribués aux élèves.

Mais en fait cette équipe-là [équipe 1] est beaucoup plus lente que celle-là [équipe 6] dans l'élaboration, tout ça, donc peut-être qu'on a moins vu de, d'interactions.

La communication et la décision (n=3) se manifestent à cette étape dans la mesure où Karoline attribue une cote finale à chaque élève en oral. Pour ce faire, elle considère l'ensemble des cotes attribuées aux critères de la grille d'évaluation et en fait la moyenne.

Ensuite, Ahmad : A, A, B, donc je donnerais euh [regarde la grille qu'elle vient de déposer] A- à Ahmad [le note sur sa grille, retourne la feuille et la regarde] oui. Ou A? [toujours en regardant la grille d'Ahmad] Non je donnerais A-. Et euh Rémi [regarde la grille, la retourne] il s'est beaucoup amélioré [retourne la grille], je lui donnerais un B [écrit la note sur la grille].

L'autocontrôle (n=3), que nous avons défini précédemment, permet à Karoline de s'assurer que son travail d'évaluation est complet et de vérifier la fidélité de son jugement en comparant les résultats attribués aux élèves à d'autres évalués précédemment.

Encore là, je veux juste revoir les autres. Sont où les autres?

La déduction et l'induction (n=2) sont utilisées par Karoline à deux reprises durant la dernière phase lorsqu'elle récapitule ses observations sur les élèves et qu'elle reconside les résultats qu'elle a attribués à chacun, en donnant des justifications qui suivent un raisonnement logique.

Donc ici [manipule les grilles] A, B, A+, B-, A-. Je pense que c'est acceptable. Parce que je pense que les cinq personnes qui sont là ont euh ont fait un travail remarquable

dans les CL. Je pense qu'ils ont compris le concept, puis qu'ils sont capables de... qu'ils ont relativement bien compris ce qu'il fallait faire dans leur travail, euh ils ont compris c'était quoi la justification, la reformulation et ça corres... tsé c'est... non je pense que c'est mieux [donne un coup sur la table avec les grilles pour les replacer]. C'est plus représentatif.

L'identification se produit une fois chez Karoline à la fin du processus de jugement lorsqu'elle explique quels sont les éléments qui comptent le plus pour elle, ceux qui ont le plus de poids dans son jugement. Elle identifie les aspects qui sont les plus importants pour elle en fonction de la situation didactique vécue par ses élèves.

[...] Mais j'accorde plus d'importance, moi en tant qu'enseignante, à la justification parce que ben je pense que c'est là-dessus que j'ai le plus poussé mes élèves. «Oui mais pourquoi? Donne-moi les raisons» Et je pense que c'est ça qui va leur servir davantage plus tard. «Est-ce que t'es capable de me prouver ce que tu avances? Est-ce que t'es capable de faire ça?» Euh donc c'est ça [encercler un élément sur une grille d'évaluation]

Dans la phase d'expression et contrôle de la réponse, Léopold attribue lui aussi un résultat final à chaque élève pour sa compétence orale. Nous avons identifié les processus suivants dans ses propos : la communication et la décision (7 occurrences), l'exploration (1 occurrence), la surveillance de l'action et la régulation (1 occurrence), la comparaison (1 occurrence) et l'autocontrôle (1 occurrence).

La communication et la décision (n=7) se manifestent à cette étape puisque Léopold attribue un résultat final à chacun de ses élèves en oral. Cette étape a lieu, non pas en un bloc à la toute fin du think-aloud comme Karoline, mais de façon ponctuelle après chaque période de traitement de l'information et résolution étant donné que Léopold a posé son jugement pour un élève à la fois dans sa totalité plutôt que pour un critère à la fois. Le résultat est attribué sous la forme d'une note en pourcentage.

Oui, donc Rogelio va être entre 65 et 65 par exemple. Alors je vais mettre ça ici pour Rogelio. 65% pour tout là. [change de grille]

Léopold se sert de l'exploration à une reprise dans la phase d'expression et contrôle de la réponse pour relire les critères de la grille d'évaluation.

«évaluation globale quantitative» ok. Je vais mettre un B ici. «Bref, l'élève comprend bien les attentes du CL, il reformule souvent, utilise des expressions variées

appropriées, souvent ses propos» [lit le critère C] «L'élève comprend plus ou moins les attentes liées au CL. Il ne reformule pas assez souvent.»

L'enseignant a manifesté l'emploi de la surveillance de l'action et la régulation à un moment durant cette phase en prenant un moment pour réfléchir à la note qu'il venait d'attribuer.

[silence, hoche la tête en signe d'affirmation] OK. [change de grille]

La comparaison (n=1) a été utilisée par Léopold pour expliquer en quoi les différences qu'il a observées chez les élèves vont se manifester dans le résultat attribué.

Et là où on va voir la différence c'est ici [pointe l'endroit dédié à l'évaluation quantitative]

Enfin, il a manifesté l'autocontrôle à la toute fin du think-aloud en déclarant avoir terminé d'évaluer les élèves.

Bon. Ok. Donc j'ai terminé avec leur groupe.

4.2.4. Temps consacré au jugement

Les données que nous avons collectées nous permettent de constater que le temps requis pour poser un jugement dans son ensemble diffère beaucoup chez les deux enseignants (voir Annexe 9). Karoline a consacré 22 :32 minutes au total pour l'évaluation de ses cinq élèves, alors que Léopold y a consacré près de la moitié moins de temps, soit 12 : 23 minutes. Le temps passé par élève est également différent. Karoline passe de 1 :48 minute à 5 :12 par élève, soit 3 :42 minutes en moyenne. Léopold, lui, passe de 0 :18 minute à 3 :00 minutes par élève, ce qui donne 1 :36 minutes en moyenne. Finalement, le temps attribué à chaque critère fournit également des informations quant au style d'évaluateur que sont les deux enseignants. Le critère le plus long à évaluer tant chez Karoline que chez Léopold est l'adaptation à la situation de communication (8 :22 pour Karoline; 3 :25 pour Léopold). Ensuite, pour Karoline, c'est le critère « justification » (5 :09 min.), puis « reformulation » (4 :32 min.) et finalement le résultat global (1 :19 min.). Pour Léopold, c'est le résultat global (2 :21 min.), la justification (1 :10 min.) et la reformulation (1 :08 min.).

On voit donc ici que le temps consacré au jugement est inégal chez les deux enseignants et qu'il est également réparti différemment. Karoline consacre deux fois plus de temps à l'étape du jugement dans son ensemble (les trois phases), que Léopold, et ce, bien qu'ils aient le même nombre d'élèves à évaluer. Leur façon de procéder peut expliquer ce résultat. Rappelons que Léopold a préféré poser son jugement au complet sur un élève à la fois, alors que Karoline a préféré procéder par critère avant de passer à l'attribution du résultat global. Les phases du fonctionnement cognitif s'en trouvent par là influencées puisque Léopold fait des allers-retours entre la phase de traitement d'information et résolution et celle d'expression et contrôle de la réponse. Karoline travaille de façon plus linéaire en passant d'une phase à l'autre avant de terminer avec l'attribution du résultat final, soit la phase 3, pour tous ses élèves. Enfin, le temps qu'elle consacre au jugement de chaque élève est plus du double que celui de Léopold, mais tout comme Léopold elle prend plus de temps pour évaluer les élèves faibles que les élèves forts.

Chapitre 5. Interprétation des résultats

Le présent chapitre vise à interpréter les résultats présentés dans le chapitre précédent. Il est divisé en fonction de nos deux questions de recherche : 1) Quelles sont les croyances des enseignants et leurs pratiques déclarées à propos de l'évaluation de l'oral, et de l'oral en interaction en particulier? 2) Quelles sont les pratiques d'évaluation de l'oral en interaction observées à l'étape du jugement? Nous traitons de chacun des trois concepts, croyances, pratiques déclarées et pratiques observées lors du jugement, en faisant un bref résumé des résultats obtenus dans le pôle de l'évaluation, tout en évoquant au passage les grandes lignes touchant les trois autres pôles (enseignement, savoir, élèves), puis nous commentons ces résultats à la lumière de données issues de la recherche en didactique et ajoutons des détails supplémentaires tirés de nos observations de terrain. Par la suite, nous tentons de dégager les liens, soit les éventuelles convergences ou divergences, entre ces trois grands concepts (croyances, pratiques déclarées et pratiques observées à l'étape du jugement) pour chaque enseignant.

5.1. Les croyances des enseignants concernant l'évaluation de l'oral et de l'oral en interaction

Les croyances de Karoline récoltées en entrevue concernant l'évaluation de l'oral ont démontré qu'elle considère important de faire l'évaluation diagnostique des apprentissages de ses élèves à l'oral afin d'adapter son enseignement en début d'année. Chaque année, l'enseignante tente d'améliorer ses instruments d'évaluation, qui consistent principalement en des grilles d'évaluation, afin de les rendre plus pertinents et plus accessibles à ses élèves. Elle a dit évaluer le respect des critères établis en fonction de son enseignement et de ses consignes, ce qui se démarque un peu des résultats obtenus par Lafontaine et Messier (2009) dont les participants avaient expliqué établir les critères d'évaluation en fonction des exigences de la commission scolaire, à partir de leur enseignement ou à partir du contenu des manuels scolaires. Karoline a également exprimé la difficulté qu'elle éprouve à faire de la rétroaction avec ses élèves après une tâche d'évaluation et a reconnu ne pas avoir l'habitude

d'utiliser l'autoévaluation, ce qui est partagé par plusieurs enseignants (Lafontaine et Messier, 2009; Lafontune et Bélanger, 2008). Il est pourtant surprenant d'apprendre que Karoline considère que ses élèves sont tout à fait capables de s'autoévaluer, et qu'il s'agit même, selon elle, d'une de leurs forces. Les autres forces et faiblesses des élèves que l'enseignante a nommées concernent la compétence communicative (force : variété de langue standard; faiblesse : non verbal), ainsi que la compétence discursive (faiblesse : cohérence du message). Ces éléments sont effectivement des savoirs que les élèves sont appelés à maîtriser en troisième secondaire, et sont en partie enseignés par Karoline qui pense que ses élèves réalisent des apprentissages au niveau des compétences communicative (non verbal) et linguistique (paraverbal) durant une année scolaire, mais admet devoir se perfectionner en ce qui a trait à la compétence discursive (reformulation, marqueurs de relation) qu'elle ne sait pas comment aborder en classe. Elle croit d'ailleurs que les savoirs oraux qu'elle enseigne sont transférables à d'autres situations de communication de la vie quotidienne ou scolaire des élèves, bien qu'elle n'ait pas pu nous dire lesquelles. Enfin, Karoline a également parlé de l'autonomie des élèves dans leurs apprentissages en oral et a sous-entendu qu'ils sont plus autonomes à l'oral qu'en lecture ou en écriture. Or, des propos semblables avaient été tenus par un enseignant participant à la recherche de Lafontaine et Messier (2009), selon qui les élèves développent leur compétence à l'oral par eux-mêmes, à force de répétition et en recevant de la rétroaction sur leurs forces et faiblesses. Cette croyance provient à notre avis du fait que l'oral s'apprend d'abord à la maison et qu'il n'a pas une longue tradition d'enseignement à l'école (Garcia-Debanc et Delcambre, 2001-2002). Cette croyance pourrait influencer son enseignement, puisque rappelons que d'un point de vue affectif, Karoline a admis éprouver à l'occasion un sentiment d'incompétence concernant l'enseignement de l'oral et a rappelé ne pas être une professionnelle de l'oral. Cet inconfort vécu par les enseignants a déjà été rapporté par d'autres chercheures telles que Garcia-Debanc (1999) et Lafontaine et Messier (2009). À sa décharge, l'enseignante a également dit manquer d'outils d'enseignement de l'oral, ce qui, encore une fois, correspond aux observations d'autres chercheurs (Dumais, 2008; Garcia-Debanc, 1999; Lafontaine et Messier, 2009; Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, 2007). Ajoutons, enfin, que Karoline attribue beaucoup de problèmes de gestion de classe à l'enseignement-évaluation de l'oral, en particulier l'écoute d'exposés oraux enregistrés sur vidéo et les activités d'oral en interaction. Cette problématique peut

s'expliquer en raison du statut de jeune enseignante de Karoline, en était encore à faire ses armes dans cet aspect de son enseignement. L'enseignante a également manifesté beaucoup d'inquiétude au sujet de la durée du projet et n'a pas vu, à ce stade, que les activités d'oral en interaction pourraient diminuer le temps de travail de l'oral en classe en permettant à plusieurs élèves de prendre la parole en simultané.

Pour ce qui est de Léopold, l'enseignant a discuté, en entrevue, du fait qu'il trouve que l'évaluation est un processus trop subjectif, ce que Lafontaine et Messier (2009) et Garcia-Debanc (1999) avaient déjà documenté en termes de difficultés vécues par les enseignants. Il a également mentionné éprouver de la difficulté à évaluer des exposés oraux, une tâche lourde qui demande un haut niveau de concentration. Nous émettons l'hypothèse ici que sa difficulté concernant l'évaluation est liée à la tâche d'évaluation qu'il favorise, l'exposé oral individuel ou en groupe, qui ne laisse pas de traces, sauf en cas d'enregistrement, et qui n'est traditionnellement pas évalué en fonction d'un cumul de sources d'information, ce qui pourrait expliquer ce sentiment de subjectivité. La combinaison de sources d'informations a en effet été reconnue par les enseignants interrogés par Lafontaine et Bélanger (2008) comme très importante pour quiconque désire poser un jugement précis. Léopold a également exprimé son désir d'avoir accès à un appareil pour filmer ses élèves, ce qui faciliterait la rétroaction après une tâche d'évaluation, ce qui est confirmé plusieurs chercheurs (Garcia-Debanc, 1999; Lafontaine et Messier, 2009). Lorsque questionné à ce sujet, Léopold nous a expliqué sélectionner les critères d'évaluation de ses instruments sans nécessairement tenir compte des cadres d'évaluation ou des contenus enseignés, mais en se basant sur la façon dont il avait appris à le faire et dont il était lui-même évalué quand il était élève. Cette justification rappelle deux des niveaux de détermination identifiés par Garcia-Debanc (2004), soient les activités présentées lors de la formation initiale et les situations rencontrées en tant qu'élève. Il a ensuite décrit les critères les plus importants à ses yeux et qui relèvent, d'une part, de la compétence communicative : capter l'attention, qualité du support visuel, et de la compétence discursive : pertinence des arguments et explications (Préfontaine, Lebrun et Nachbauer, 1998). Enfin, il a affirmé que le choix des critères d'évaluation devrait être fait avec les élèves, ce que les enseignants participants à la recherche de Lafontaine et Messier (2009) avaient également répondu, mais qu'ils ne faisaient pas en classe selon leurs élèves. Par ailleurs,

Léopold a peu parlé de la question des élèves dans son entrevue, mais croit toutefois, tout comme Karoline, que ses élèves transfèrent leurs apprentissages oraux à d'autres situations de la vie quotidienne et scolaire, dans le cas d'exposés oraux dans d'autres cours ou d'une prise de conscience de leurs erreurs langagières, comme les tics verbaux, dans des conversations quotidiennes. Lors de nos visites dans le cadre du projet ACOR, nous avons observé que Léopold semblait avoir une bonne relation avec ses élèves, mais manquait d'organisation, ce qui a résulté à l'occasion en des situations chaotiques durant le projet ACOR. Concernant l'enseignement de l'oral, Léopold a également dit, comme Karoline, éprouver des difficultés, particulièrement en ce qui a trait au temps à investir en classe et du manque de matériel informatique, ce que d'autres chercheurs ont déjà rapporté par le passé (Garcia-Debanc, 1999; Lafontaine et Messier, 2009). Il faut toutefois savoir que l'enseignant considère que l'oral est moins important que les deux autres composantes. Pour lui, la lecture est un précurseur de l'oral, ce qui rappelle la façon dont le programme de formation du MEQ de 1980 était divisé (compréhension : lire, écouter; production : rédiger, formuler oralement). Soulignons tout de même que le concept même d' « oral » en tant qu'objet de savoir semblait vague pour Léopold lors de l'entrevue. Il nous a parlé à répétition de « faire un oral », faisant référence au genre de l'exposé oral, en répondant à nos questions. Nous avons pu constater à ce moment un certain manque de connaissances en ce qui a trait à cette composante du français, problème qu'avaient relevé Lafontaine et Messier (2009) et Garcia-Debanc (1999). Finalement, du côté des savoirs, savoirs-faire et savoirs-agir que maîtrise un élève compétent, Léopold a nommé des éléments relevant des compétences discursive (déterminer sa démarche de prise de parole et le contenu de sa prise de parole) et communicative (non verbal). Il est intéressant ici de constater que les éléments qui dénotent davantage la compétence aux yeux des enseignants sont principalement liés aux compétences communicatives et discursives, ce qui rappelle les résultats obtenus par Ducasse et Brown (2009). Les participants à leur recherche avaient, en effet, émis davantage de commentaires à propos du non verbal, de l'écoute et de la gestion des interactions que des aspects linguistiques. Ce résultat correspond aussi à la tendance observée par Sénéchal (2012) au sujet de la priorité accordée à l'adaptation du langage à la situation, à l'expression de goûts et à la défense du point de vue plutôt qu'à la maîtrise de la langue. On note donc une tendance à s'éloigner de l'aspect purement linguistique dans les croyances des enseignants en oral pour se concentrer sur les aspects discursifs et communicatifs. Enfin, les apprentissages que les

élèves de Léopold font chaque année seraient liés, selon lui, aux compétences discursives (préparation de la prise de parole) et communicative (reformuler), ce qui est en accord avec ce qu'il considère qui dénote la compétence chez un élève.

Pour finir, les deux enseignants ont parlé de leurs préoccupations concernant l'évaluation de l'oral et sa validité, principalement au sujet des instruments (grilles d'évaluation) et de la rétroaction avec les élèves comme aide à l'apprentissage chez Karoline, davantage concernant le manque d'objectivité du processus d'évaluation chez Léopold. Rappelons que ce dernier a dit évaluer ses élèves au sein d'activités traditionnelles décontextualisées (exposés oraux) et choisir ses critères d'évaluation en fonction de la tradition scolaire qu'il connaît. Le manque d'objectivité lié à l'évaluation de l'oral souvent dénoncé par les enseignants (Berset Fougerand, 1991; Garcia-Debanc, 1999; Lafontaine et Messier, 2009) trouve donc ici une nouvelle explication hypothétique, à savoir que ce problème ne serait pas lié à l'objet lui-même, l'oral, mais plutôt à sa méconnaissance qui engendre des pratiques intuitives dans différentes dimensions de l'évaluation, et en particulier en ce qui a trait aux tâches et aux instruments d'évaluation. Du côté de leurs savoirs, nous avons vu que la préoccupation principale des enseignants concerne la production orale, et non l'écoute, ce que Lafontaine et Messier (2009) avaient déjà noté, et que l'importance des compétences discursive et communicative plutôt que la compétence linguistique à l'oral semble émerger des croyances des enseignants concernant les savoirs à maîtriser par les élèves. Enfin, nous devons commenter le peu de croyances affectives obtenues à partir de notre entrevue. Nous ne sommes pas parvenue à des résultats très parlants de ce côté, en obtenant un pourcentage minime de croyances affectives, ce qui nous a amenée à nous questionner sur la pertinence de chercher à les sonder au sein d'une entrevue décontextualisée comme nous l'avons fait en début de recherche. Nous croyons que nous aurions obtenu davantage de croyances affectives si nous avions mené l'entrevue après une séance d'évaluation, comme l'ont fait Roberge (2001) et Li (2012) ou bien si nos participants s'étaient présentés à l'entrevue avec, en tête, le cas problème d'élèves en difficulté, comme l'ont fait Lafortune et Bélanger (2008). Bref, il est possible que notre instrument de collecte et son moment d'utilisation n'ait pas permis de faire surgir les croyances affectives des enseignants.

5.2. Les pratiques déclarées des enseignants concernant l'évaluation de l'oral et de l'oral en interaction

En parlant de ses pratiques d'évaluation de l'oral en entrevue, Karoline a expliqué, en détail, le moment et la fréquence de ses évaluations. Elle fait principalement l'évaluation certificative (sommative) de la compétence orale de ses élèves, mais a tout de même parlé d'une tâche d'évaluation qui lui sert de diagnostic des connaissances de ses élèves et qu'elle fait faire en début d'année. Les tâches d'évaluation qu'elle emploie sont principalement des exposés oraux, qui sont le type de tâche le plus souvent utilisé par les enseignants comme l'ont rapporté Lafontaine et Messier (2009). Par contre, elle a dit faire faire une activité de slam ou de théâtre à ses élèves en fin d'année, une pratique moins traditionnelle en oral. De plus, elle a affirmé diriger, à l'occasion, des discussions en grand groupe avec ses élèves et les placer en équipes de deux pour les faire échanger sur divers sujets. Ceci correspond aux résultats obtenus par Lafontaine et Messier (2009) dont les participants ont dit qu'après l'exposé oral, les activités de production la plus fréquente dans les cours de français sont les discussions et l'échange en grand groupe, et que celles-ci ont lieu environ cinq fois par année. Du côté de son enseignement, elle a dit consacrer 20% de son temps de classe à l'oral, comme la pondération du bulletin, ce qui nous semble surestimé en fonction du petit nombre d'activités d'enseignement qu'elle a décrites. Nous doutons qu'elle consacre réellement environ 30 cours par année à l'oral¹⁵. Cette réalité peut s'expliquer par une certaine tradition scolaire qui perdure depuis plusieurs années et qu'il s'agit d'un niveau de détermination qui a participé à la création d'un modèle disciplinaire, ainsi que l'entend Garcia-Debanc (2004). On se rappellera en effet que le programme de formation de 1980 suggérait uniquement l'exposé oral comme activité de production de la première à la cinquième secondaire (MEQ). On peut supposer que Karoline et Léopold n'aient connu que ce type d'activité lorsqu'ils étaient eux-mêmes élèves, ou que c'est ce qu'ils ont appris durant leur formation universitaire ou pratiqué sur le terrain en début de carrière (Léopold). Les objets d'enseignement que Karoline dit aborder chaque année, sont la prosodie, les registres de langue et les rôles d'émetteur, de récepteur et du message en communication, soit des notions relevant des compétences linguistique et

¹⁵ Notre calcul approximatif se base sur le nombre de cours de français (environ 4,5 par semaine) sur les 36 semaines de classes.

communicative (Préfontaine, Lebrun et Nachbauer, 1998). Nous avons toutefois remarqué que les objectifs visés par les situations et dispositifs didactiques sont souvent peu spécifiques à l'oral au sein des activités d'enseignement qu'elle nous a décrites et qui servent souvent de médium plus que d'objet d'enseignement. Elle nous a dit, par exemple, enseigner la structure du texte explicatif en écriture et demander aux élèves de faire un exposé explicatif sur un sujet scientifique par la suite, en souhaitant qu'ils transfèrent ces apprentissages à l'oral par eux-mêmes. Enfin, Karoline a nommé plusieurs modalités d'enseignement durant son entrevue, comme la modélisation par l'enseignant ou par un élève, les exemples et les extraits vidéo. Ceci diffère de ce que Lafontaine et Messier (2009) avaient obtenu comme résultats à leur questionnaire, selon lequel « formuler des consignes » était la « stratégie d'enseignement » de l'oral la plus fréquemment utilisée par les enseignants. Du point de vue de ses instruments d'évaluation, la grille d'évaluation est l'instrument le plus souvent utilisé par l'enseignante, suivie par la grille d'observation et les rétroactions verbales et écrites aux élèves, ce qui correspond encore une fois aux résultats obtenus par les deux chercheuses. On voit que les pratiques de l'enseignante se situent dans les traditions d'enseignement de la discipline (Garcia-Debanc, 2004). Pour ce qui est des critères d'évaluation, Karoline les choisit en fonction de ce qu'elle enseigne, dans un esprit de cohérence qui s'accorde avec les recommandations actuelles du ministère (MELS, 2003) et des chercheurs (Tardif, 2006; Scallon, 2004). Enfin, l'enseignante a dit enregistrer les exposés oraux des élèves une fois par année pour s'en servir comme trace pour l'évaluation et comme aide à l'apprentissage, ce qui est recommandé par Garcia-Debanc (1999) et Lafontaine (2007).

Quant à Léopold, il est lui aussi assez traditionnel dans ses pratiques d'évaluation de l'oral et ses réponses à l'entrevue correspondent pour la plupart à ce que Lafontaine et Messier (2009) avaient conclu dans leur recherche. Par exemple, Léopold fait faire environ deux tâches d'évaluation par an à ses élèves, toutes deux de type certificatif, et prenant essentiellement la forme d'exposés oraux. Il a l'habitude de collecter des traces des apprentissages oraux de ses élèves sous la forme de notes personnelles lors de situations de communication informelles comme les discussions en grand groupe ou entre pairs. De plus, il pose son jugement à l'aide de grilles d'évaluation et de grilles d'observation et fait des rétroactions verbales après chaque tâche d'évaluation sous la forme de commentaires généraux à l'ensemble du groupe. Enfin, il

dit impliquer les élèves dans le choix des critères d'évaluation et dans les tâches d'évaluation pour choisir le sujet des exposés et leur faire de l'autoévaluation et de l'évaluation par les pairs à l'occasion, ce dont il tient parfois compte pour évaluer. Du côté de son enseignement, Léopold n'a mentionné réaliser que des activités de production orale avec ses élèves, soit environ deux par années, un nombre peu élevé qui rejoint le constat des chercheurs à l'effet que l'oral est peu enseigné en classe de français (Sénéchal, 2012; Lafontaine et Messier, 2009). Les aspects qu'il dit enseigner sont liés à la compétence linguistique (bien s'exprimer) et communicative (variétés de langue, ne pas lire ou réciter son texte), bien qu'il ait également mentionné la planification de sa prise de parole, qui relève de la compétence discursive. Enfin, Léopold a dit souhaiter intégrer des activités de discussion entre élèves à l'occasion sur un sujet d'actualité, mais n'a pas précisé comment il comptait l'intégrer dans une situation complexe, ce qui nous rappelle la remarque de Lafontaine et Messier (2009) concernant l'enseignement de type intuitif que les enseignants mettent en place dans leurs classes en oral.

En bref, nous pouvons dire que les résultats obtenus à partir de l'entrevue en ce qui a trait aux pratiques d'évaluation déclarées des enseignants confirment ceux obtenus par différents chercheurs au cours des dernières années, soit le fait que les pratiques d'évaluation des enseignants de français sont assez semblables au Québec, tant du point de vue des tâches et de leur fréquence, trois à quatre exposés oraux par année, que des instruments employés (grilles d'évaluation et d'observation). En outre, tant Karoline que Léopold reconnaissent les bienfaits de l'autoévaluation et la capacité des élèves à l'utiliser. Rappelons toutefois que Karoline a précisé ne pas en tenir compte dans son évaluation et Léopold, le faire à l'occasion. Quant à leurs pratiques d'enseignement, nous pouvons dire que Karoline semble faire davantage d'enseignement de l'oral que Léopold et qu'elle cherche à faire de l'oral un objet d'enseignement, et pas seulement un médium, tel qu'elle l'a appris dans les formations qu'elle a suivies. Léopold, de son côté, n'a pas cette préoccupation concernant l'oral. Il ne fait pas la différence entre les concepts d'oral médium et oral objet d'enseignement. Pour lui, enseigner l'oral consiste en demandant à ses élèves de réaliser un exposé oral deux fois par année, à partir d'un thème prédéterminé et de certaines consignes à respecter. Ainsi que nous le pensions, les enseignants n'ont parlé que du volet production, principalement la prise de parole individuelle, en passant l'écoute sous silence. Nous avons toutefois remarqué que les

enseignants ont pu nommer un grand nombre de processus et de stratégies à l'oral en décrivant leur enseignement de l'oral ou les compétences des élèves, ce qui contredit les propos de Lafontaine et Messier (2009) dont les répondants n'étaient pas parvenus à nommer des stratégies. Par exemple, « établir le contact et contribuer au maintien de la communication, en se référant à un aide-mémoire schématique plutôt qu'à un texte suivi » (MELS, 2009, p. 94) ou « intéresser son destinataire en recourant à divers procédés pour capter l'attention ». (*Idem*, p. 98). Nous pourrions donc nuancer ce résultat en disant que les enseignants connaissent des stratégies en oral et en enseignant, même s'ils ne savent pas les formuler quand on les questionne directement à ce sujet, ce qui relève plutôt d'un problème de connaissances déclaratives.

5.3. Les pratiques d'évaluation observées à l'étape du jugement

Nous avons vu, dans les résultats présentés au chapitre précédent, qu'une grande variété de processus cognitifs/métacognitifs et d'aspects affectifs ont émergé lors du jugement de Karoline et Léopold concernant la compétence orale de leurs élèves. Dans un souci de concision, nous avons choisi de ne commenter que les trois gestes d'évaluation (processus cognitifs/métacognitifs) les plus fréquents pour chacun des enseignants, soit cinq processus au total. Ainsi, Karoline, au moment où elle tentait de porter un jugement sur les productions d'élèves, a surtout exploré les documents à trianguler, surveillé sa démarche d'évaluation en la régulant lorsque nécessaire et communiqué les résultats. Alors que Léopold a le plus souvent communiqué les résultats, puis, comme Karoline, exploré les documents à sa disposition, et enfin, identifié les manifestations observables de la compétence des élèves en faisant des observations générales à leur sujet. Nous présentons donc chacun de ces processus en décrivant de quelle façon ils se sont manifestés pour chacun et tentons par la suite d'identifier à quelles postures et imaginaires d'évaluation de Jorro (2000) ils peuvent être associés. Ceci nous permettra de dégager un portrait global du type d'évaluateur qu'est chaque enseignant. Puis, à la fin de la section, nous faisons un retour sur les pôles de l'enseignement, de l'élève et du savoir afin d'exposer de quelle façon ils se sont manifestés durant le jugement des deux enseignants d'après nos observations.

5.3.1. Le processus de l'exploration à l'étape du jugement

Le processus de l'exploration, c'est-à-dire la prise de connaissance des différents documents utiles au jugement, est très fréquent durant le jugement des deux enseignants, et ce, essentiellement au cœur du jugement, une fois le préambule terminé. Karoline a exploré en structurant son jugement par étapes, c'est-à-dire en lisant à voix haute à chaque fois le critère qu'elle allait évaluer. De plus, elle a régulièrement relu des passages de la grille d'évaluation et a souvent eu recours aux traces, en particulier ses notes d'observation des CL et ses notes d'écoute du CL dans un acte de triangulation. Par contre, elle a peu cherché à consulter les autoévaluations des élèves, ne le faisant que pour deux d'entre eux. Elle n'a pas non plus eu recours aux portfolios des élèves qui auraient pu lui donner de l'information sur leur travail en classe et leur progression.

Léopold, tout comme Karoline, a également utilisé l'exploration en structurant son jugement par étapes, c'est-à-dire en lisant régulièrement à voix haute le critère qu'il allait évaluer. Tout comme Karoline, il a manipulé les grilles d'évaluation et en a lu les indicateurs avant de prendre une décision. Par contre, il a très peu consulté les traces qui étaient à sa disposition. Par exemple, il ne s'est pas servi des grilles d'autoévaluation et n'a consulté ses notes d'observations qu'une seule fois. Mais nous savons que ses grilles d'observations étaient très peu remplies comparativement à celles de Karoline. Lui non plus n'a pas eu recours aux portfolios des élèves pour poser son jugement. Ainsi, malgré le cadre imposé par le projet ACOR, les enseignants n'ont pas modifié en profondeur leur façon d'évaluer comme les chercheurs l'avaient proposé. Nous supposons donc que leurs croyances concernant la place et l'importance de l'oral au sein de la discipline du français ont influencé leur façon de se servir des traces, en particulier pour Léopold. Ces résultats rappellent ce que Lafortune et Bélanger (2008) ont constaté dans leur propre recherche, soit que l'importance accordée à la matière influence la nature et les sources (traces) d'informations dont se servent les enseignants pour poser un jugement. Cependant, une seconde hypothèse qui pourrait expliquer ces comportements consiste en la difficulté physique et intellectuelle que représente une telle quantité de traces à manipuler et à tenir en compte. Enfin, nous savons que les enseignants disent employer davantage de méthodes quantitatives que qualitatives pour établir le résultat

d'un élève (Lafortune et Bélanger, 2008), ce qui pourrait également expliquer la difficulté que représentait l'exploration des différentes sources par Karoline et Léopold.

Pour ce qui est des imaginaires et postures d'évaluation de Jorro (2000), nous pouvons dire que la façon d'explorer de Karoline s'apparente, selon nous, à la posture du conseiller-didacticien. Sa façon d'explorer démontre l'importance qu'elle a attribuée à la progression des élèves. Elle les a évalués en fonction du progrès qu'ils ont accompli et pas uniquement en fonction la production finale qu'elle a écoutée, ce en quoi elle s'inscrit dans le paradigme d'apprentissage (Durand et Chouinard, 2006; Scallon, 2004; Tardif, 2006). Par contre, contrairement au conseiller-didacticien, Karoline a peu favorisé l'autonomie et la pensée critique de l'élève en ne consultant que très peu leurs autoévaluations.

Léopold semble avoir moins intégré l'aspect de triangulation des traces pour poser son jugement. Son approche s'inscrit davantage dans l'imaginaire de la performance, puisqu'il ne s'est fié qu'à une production, soit le CL visionné juste avant le jugement, pour prendre une décision. Rappelons que, dans cet imaginaire, l'évaluation porte sur une mesure ponctuelle de la production de l'élève (Jorro, 2000). Le fait d'avoir peu accumulé d'observations personnelles et de ne pas avoir consulté les portfolios et autoévaluations des élèves ne lui a pas permis de juger l'évolution de l'élève dans ses apprentissages (Tardif, 2006).

5.3.2. Le processus de surveillance de l'action et de régulation à l'étape du jugement

Le processus de surveillance de l'action et de régulation, c'est-à-dire le fait d'évaluer sa démarche et d'y apporter des changements au besoin, s'est manifesté quatre fois plus souvent durant le jugement de Karoline (deuxième rang en termes de fréquence) que dans celui de Léopold. Nous devons toutefois expliquer la haute fréquence de ce processus (24 occurrences au total) chez Karoline en rappelant qu'elle a davantage verbalisé que Léopold, en général, en prenant presque deux fois plus de temps (22 minutes 30 secondes comparé à 12 minutes 23 secondes pour Léopold) que lui pour poser son jugement. On remarque donc qu'il était naturel pour elle de verbaliser ses incertitudes, ce qui n'était pas le cas de Léopold. Ce processus nous a toutefois paru révélateur des caractéristiques personnelles des deux enseignants et utile pour

dégager les différences existant entre eux. Tout d'abord, durant son jugement, Karoline a souvent fait preuve d'hésitation en prenant des pauses dans son exécution, en effectuant des retours sur une décision prise précédemment, en utilisant le questionnement de façon directe ou indirecte (*Qu'est-ce qu'on fait dans ce temps-là?* vs *Je ne sais pas exactement ce que je fais avec ça*). Sa façon de verbaliser a démontré son incertitude et son souci de respecter le critère de fidélité, c'est-à-dire de s'assurer de donner aux élèves le résultat qui reflétait le mieux leur compétence à l'oral. Elle a, par exemple, exprimé le désir de revenir à l'étape de la prise d'information et interprétation pour revoir un extrait du CL afin de mieux juger du critère « adaptation à la situation de communication » pour un élève en particulier. De plus, elle cherchait à l'occasion à avoir notre consentement ou notre avis pour l'un ou l'autre des critères de la grille pour un élève, ce qui rappelle ce que Lafortune et Bélanger (2008) ont rapporté au sujet de la consultation de collègues, ce que certains enseignants font pour valider leur jugement et pour bénéficier d'un sentiment de sécurité. Ensuite, durant tout le jugement, Karoline a démontré qu'elle était consciente de l'impact de sa décision pour l'élève en se questionnant beaucoup quant au poids de chaque critère sur le résultat final, c'est-à-dire en remettant en question la stratégie de notation de la grille d'évaluation, et en modifiant à la fin du jugement certains résultats attribués précédemment. Nous avons également remarqué qu'elle éprouvait un sentiment de malaise à l'idée de mettre une cote trop basse à un élève, impression qui a été confirmée par sa conseillère pédagogique lors d'une entrevue réalisée pour le projet ACOR.

En dehors de l'étape du jugement, nous avons remarqué que Karoline manifestait beaucoup d'insécurité durant le projet ACOR et la verbalisait régulièrement et spontanément lors de nos visites.. Elle a toutefois pris soin de suivre avec précision les recommandations des chercheuses, en prenant, par exemple, des notes sur les grilles d'observations durant les CL des élèves, et en planifiant au départ le nombre de minutes où elle s'arrêterait pour chaque équipe, ce qui lui a permis d'accumuler des traces de façon régulière.

Pour ce qui est de Léopold, nous pouvons dire qu'il n'a pas vraiment verbalisé ses incertitudes ou hésitations. Il n'est arrivé qu'à deux reprises, durant le jugement, que l'enseignant a pris quelques secondes de silence pour réfléchir, ce que nous avons associé à de la surveillance de

l'action. Nous voyons donc que l'usage de ce processus est diamétralement opposé pour nos deux cas, ce que nous pourrions attribuer à plusieurs variables personnelles telles que le sexe des enseignants, leur nombre d'années d'expérience et leur personnalité. Léopold a manifesté davantage de confiance dans sa capacité de poser un jugement que Karoline. Il n'a pas manifesté d'inconfort à l'idée d'attribuer un résultat plus ou moins élevé à ses élèves et ne s'est pas questionné quant à la pertinence du résultat qu'il avait attribué. Ce qui se dégageait de sa personne au moment du jugement était une certaine assurance. Son choix d'évaluer un élève à la fois plutôt qu'un critère à la fois a aussi démontré sa confiance en soi et son désir d'aller droit au but.

Nos observations de terrain lors des CL des élèves nous ont permis de constater que Léopold semblait éprouver de la difficulté à faire l'écoute des discussions et à prendre des notes en direct. Il semblait souvent distrait, se déplaçait un peu au hasard entre les équipes et a finalement très peu écrit sur ses grilles. Il a admis plus tard que la prise de notes en direct n'était pas facile pour lui, qu'il avait préféré de beaucoup pouvoir visionner ses élèves dans le calme plutôt que de tenter de le faire dans l'action, en plus de la gestion de classe.

Il n'est pas facile d'associer le processus de surveillance de l'action et régulation à une posture d'évaluation (Jorro, 2000), mais nous avons reconnu chez Karoline des tendances de conseillère-didacticienne (imaginaire de la construction), alors qu'elle a fait preuve de souci sincère envers ses élèves et envers l'impact de ses décisions dans leur cheminement. Nous avons également réalisé que ce processus était souvent précurseur de celui de l'exploration puisque Karoline avait le réflexe de consulter ses notes de terrain ou ses notes d'écoute pour confirmer son opinion.

Du côté de Léopold, nous voyons certains rapprochements à faire entre son comportement et la posture de l'instructeur-contrôleur (imaginaire de la performance). En effet, étant donné que l'instructeur-contrôleur ne se fie qu'au résultat d'une production pour évaluer, nous pourrions supposer que, puisque la quantité d'informations à considérer est moindre, elle donne lieu à moins d'inquiétudes ou d'hésitations. Nous avons vu que Léopold a beaucoup moins exploré que Karoline en consultant moins de documents qu'elle, et donc, s'est probablement fié

davantage à ses impressions et son écoute de l'extrait de CL pour prendre des décisions, puisque nous savons qu'il avait peu d'observations sur les CL. Il n'a pas, non plus, tenté de valider son jugement avec celui des élèves. Rappelons toutefois qu'il s'agissait ici de poser un jugement dans le cadre d'une évaluation certificative, ce qui plaçait nos deux participants dans une posture plus contrôlante.

5.3.3. Le processus de la comparaison à l'étape du jugement

Tant Karoline que Léopold ont eu recours à la comparaison, c'est-à-dire au fait de distinguer les élèves entre eux ou d'un moment à un autre de leurs parcours d'apprentissage, pour poser leur jugement. Karoline l'a toutefois utilisé deux fois plus que Léopold au total. Le type de comparaison de l'enseignante comprend la distinction des caractéristiques d'une équipe par rapport à une autre évaluée précédemment, la performance d'un élève par rapport aux autres membres de son équipe ou encore d'un élève à lui-même, soit sa progression durant l'année scolaire. Elle compare les élèves entre eux par rapport à leur réussite des trois critères de la grille d'évaluation (participation, reformulation et justification) durant la phase 2. Puis elle compare l'équipe à une autre du point de vue du nombre d'interactions, de la qualité de l'élaboration et de leur degré d'ouverture (extroverti vs introverti...) en tant que groupe durant la phase 3.

Léopold, pour sa part, a employé ce processus uniquement pour comparer un élève par rapport à un autre et de façon plus générale, en traitant d'aspects comme la participation dans l'équipe, le nombre d'arguments utilisés et la présence en classe. Durant la phase 2 de traitement et de résolution, il a classé ses élèves du pire au meilleur résultat. Enfin, lors de la phase 3, Léopold a confirmé son classement en expliquant que les différences observées allaient se traduire dans le résultat attribué (quantitatif).

La façon de comparer de Karoline n'est pas campée de façon ferme dans un imaginaire. Mais, tout comme le conseiller-didacticien (imaginaire de la construction), son attention est tournée vers l'apprenant, c'est-à-dire vers ses progrès et sa démarche. Et si elle n'a pas laissé ici la

place à l'élève et à sa pensée critique, cela peut s'expliquer par l'intention d'évaluation qui la guidait, soit une évaluation certificative.

Quant à Léopold, il est davantage imprégné de la posture de l'instructeur-contrôleur, posture qui s'inscrit dans la vérification et la mesure en comparant les productions à une norme de référence et en répartissant les résultats selon une courbe normale (Jorro, 2000). Ce type de classification est considéré comme problématique parce qu'il est susceptible de mener à des jugements de valeur. Encore une fois, l'intention d'évaluation certificative permet de nuancer ce résultat.

5.3.4. Le processus de la communication et décision à l'étape du jugement

Le processus de communication et décision, c'est-à-dire l'attribution d'un résultat pour un critère ou pour l'ensemble de la compétence, a été employé tant par Karoline que par Léopold durant leur jugement et de façon distincte. Léopold l'a employé au total deux fois plus que Karoline, ce qui en a fait le processus le plus fréquent durant le jugement pour cet enseignant. Karoline y a eu recours, dans un premier temps, pour pouvoir attribuer à chaque élève une cote pour chaque critère de la grille d'évaluation (soit 3 cotes par élèves), en suivant une démarche que nous avons qualifiée d'horizontale, soit critère par critère. Elle a ensuite regardé l'ensemble des cotes et en a fait une moyenne pour arriver au résultat final. Karoline a choisi une notation qualitative, soit à l'aide de cotes plutôt que de notes. Les résultats finaux qu'elle a attribués varient généralement entre A+ et B-.

Léopold a employé ce processus de façon différente de Karoline bien qu'ayant reçu les mêmes instructions et ayant été placé dans des conditions semblables d'évaluation. Par exemple, l'enseignant a choisi de procéder au jugement de façon verticale, soit élève par élève plutôt que critère par critère. Il n'a donc pas effectué, lors de la dernière phase, de retour sur les critères qu'il avait attribués, contrairement à Karoline. Il a plutôt procédé au jugement du début à la fin pour un élève à la fois, avant de passer au suivant. Contrairement à Karoline, Léopold a moins verbalisé durant la phase 2 que durant la phase 3, malgré nos encouragements. Il a toutefois nommé le résultat global attribué à l'élève dans la dernière

phase. Sa notation s'est effectuée de façon quantitative plutôt que qualitative, à l'aide de pourcentages. De plus, nous avons observé que Léopold attribuait systématiquement un « B » au premier critère pour tous ses élèves. Il nous a expliqué que la différence entre chacun se verrait dans la note globale. Cependant, d'après nos observations, la variation dans les résultats n'a pas été très importante pour cette équipe, soit de 60-72%.

Il est complexe d'associer ces comportements à une posture d'évaluation, puisqu'ils sont très influencés par l'intention certificative qui soutenait le jugement des enseignants. Notons toutefois que Léopold a choisi de ne prendre en considération que le CL écouté en guise de dernière trace pour poser son jugement, puisqu'il n'a pas fait de commentaires au sujet de la progression des élèves depuis le début du projet et a peu consulté ses notes d'observation des CL. Sa façon de poser un jugement était vraiment centrée sur le résultat, plutôt que sur le processus ayant permis aux élèves d'y arriver, ce que démontre la fréquence élevée du code de communication et décision. Ses commentaires étaient également plus généraux que ceux de Karoline, ce qui rappelle certaines caractéristiques de la posture du pisteur-talonneur de Jorro (2000). Enfin, ses notes étaient moins élevées que celles que Karoline a attribuées à ses élèves. Comme nous l'avons expliqué précédemment, il semblait difficile pour Karoline de donner des notes plus faibles à ses élèves, ce qui pourrait s'expliquer par le fait que l'équipe d'élèves évaluée était performante à l'oral ou encore qu'il s'agit ici d'une manifestation de l'obstacle du type d'évaluateur, c'est-à-dire du degré de sévérité ou d'indulgence d'un enseignant (Jorro, 2000; Scallon, 2004). Rappelons finalement que les comportements des élèves étaient moins appropriés aussi, par exemple leurs discussions étaient toujours plus courtes que celles des élèves de Karoline et des autres enseignants participant au projet, ce qui a nécessairement influencé leurs résultats.

5.3.5. Le processus de l'identification à l'étape du jugement

Le processus de l'identification, c'est-à-dire la description générale et spontanée de caractéristiques des élèves, arrive en troisième position en ce qui a trait à sa fréquence pour Léopold et en quatrième position pour Karoline, qui y a recours pour faire l'énumération des caractéristiques de ses élèves, émettre des commentaires généraux sur leur travail, sans en

faire l'analyse. Elle nomme les aspects présents ou absents par rapport aux indicateurs de la grille d'évaluation, ce qui lui permet de justifier la cote qu'elle attribue aux élèves pour chaque critère.

Léopold, de son côté, se sert de l'identification afin de faire part de ses observations des comportements de chaque élève de façon globale, sans en faire d'analyse. Cette façon de procéder permet à l'enseignant de s'exprimer sur le travail effectué par chaque élève, ainsi que sur les éléments réussis et moins bien réussis durant le CL. Il dit lui-même, au tout début du jugement, que l'écoute qu'il vient de faire du CL des élèves (étape de prise d'information/interprétation) confirme son appréhension par rapport aux élèves, c'est-à-dire qu'il admet en quelque sorte avoir des préjugés concernant ses élèves, aspects que plusieurs chercheurs ont confirmé influencer le jugement des enseignants (Roberge, 2001), y faire obstacle. Le processus d'identification permet donc à Léopold de nommer les éléments qui confirment ou informent ces préjugés. Le fait de commencer le processus d'identification dès le début de son jugement donne la possibilité à l'enseignant de faire part de ses impressions générales concernant ses élèves avant de consulter les grilles d'évaluation. Cette démarche diffère de celle de Karoline en ce qu'elle lui permet d'avoir prise plus rapidement et globalement sur les données qu'il devra juger. En effet, Léopold part de son jugement et de ses impressions pour approcher la grille d'évaluation et déterminer quel échelon correspond à la compétence observée chez son élève, alors que Karoline approche d'abord un critère de la grille, puis pense à son élève et cherche lesquels de ses comportements elle peut associer à un échelon.

De façon générale, Karoline identifie plus souvent des aspects positifs des comportements de ses élèves que des aspects à améliorer. Elle n'est donc pas ici dans une logique de dépistage d'erreur, mais démontre encore une fois une tendance vers l'imaginaire de la construction. En tant que conseillère-didacticienne, Karoline connaît ses élèves, est à leur écoute et leur donne des conseils personnalisés. Les commentaires qu'elle formule sont encourageants. Elle ne se gêne pas pour montrer son admiration envers la progression des élèves quand il y a lieu.

Pour ce qui est de Léopold, bien qu'il démontre une certaine connaissance de ses élèves en discutant de leur compétence, il émet des commentaires très généraux comme « il a donné un bon rendement » ou « elle s'est impliquée favorablement » ce que fait l'instructeur-contrôleur qui annote les produits de façon généralisante (Jorro, 2000). De plus, ses commentaires laissent présager la valorisation des meilleures notes, de l'effort et de la réussite. Nous avons aussi remarqué que ses commentaires sont plus normatifs que ceux de Karoline et distinguent les caractéristiques des élèves dans un rapport binaire de bon/mauvais ou présent/absent. Il lui arrive également de faire des commentaires sur des comportements non liés à l'objet de savoir, comme le taux d'absentéisme en classe.

5.3.6. Les aspects affectifs

Ainsi que l'ont démontré nos résultats, très peu d'aspects affectifs, c'est-à-dire d'expression d'une émotion positive ou négative à propos d'un élève ou de la tâche, ont été identifiés durant le jugement des enseignants. Ce résultat nous amène encore une fois à nous questionner au sujet de la subjectivité généralement associée à l'évaluation de l'oral dans les croyances des enseignants (Garcia-Debanc, 1999; Lafontaine et Messier, 2009). Il semblerait donc qu'évaluer l'oral ne soit pas nécessairement plus subjectif qu'évaluer un autre objet d'enseignement (lecture, écriture), ce que nous expliquons à l'aide de deux hypothèses. Premièrement, le processus d'évaluation dans son ensemble a été planifié et réfléchi par les chercheurs du projet ACOR et soutenu par un enseignement spécifique des notions ciblées apparaissant dans la grille d'évaluation. Le fait d'utiliser un instrument d'évaluation précis, comportant des critères observables en lien direct avec l'enseignement prodigué a probablement contribué à l'objectivité du jugement des enseignants. Deuxièmement, le fait que l'oral ait réellement été enseigné dans le cadre de ce projet au sein d'une séquence complexe et en situation d'intégration de compétences, et non seulement exigé des élèves en fonction d'une série de consignes données, a pu participer à atténuer le sentiment de subjectivité souvent rapporté par les enseignants. La façon de confirmer ou infirmer ces hypothèses serait de valider l'évaluation faite par les enseignants et de les comparer avec les résultats attribués aux élèves par les chercheurs du projet (toutes les interactions orales des élèves au sein des CL ont été transcrrites, codées et minutieusement analysées).

5.3.7. La prise en compte des élèves durant le jugement

Lors du jugement, nous avons constaté à quel point chacun de ses élèves est important pour Karoline. Elle a, par exemple, souvent recours à la comparaison pour constater le progrès de chacun, c'est-à-dire qu'elle compare les élèves à eux-mêmes en soulignant les éléments où ils ont fait du progrès. Elle formule également certaines de ses attentes à ce moment-là, en indiquant à quel point les élèves les ont atteintes, voire dépassées. Enfin, l'enseignante émet beaucoup de commentaires positifs sur ses élèves, en tentant de souligner tous les aspects bien réussis par chacun. En cela, nous pouvons dire qu'elle s'inscrit dans le paradigme d'apprentissage qui implique que l'enseignant mette en évidence les progrès des élèves (Laurier, Tousignant, Morissette, 2005) et dans la posture du conseiller-didacticien de Jorro (2000). Le jugement ne s'est toutefois pas effectué sans difficulté du côté de l'attribution d'un résultat, où nous avons noté qu'il était plus difficile pour Karoline d'attribuer une cote moins élevée à un élève, et qu'elle prenait, d'abord, le temps de réfléchir à chaque élément composant le critère. Nous avons ainsi constaté que poser un jugement pour un élève faible était beaucoup plus long pour elle que pour un élève fort, ce que Lafortune et Bélanger (2008) ont exploré dans leur recherche.

Du côté de Léopold, nous avons noté que sa façon de comparer était différente de celle de Karoline. Tout d'abord, nous n'avons pas été témoin de moments où l'enseignant constatait le progrès de chacun en expliquant à quel point il s'était amélioré depuis le début de l'activité d'apprentissage. Au contraire, Léopold utilise ce processus pour comparer les élèves entre eux et pour, en quelque sorte, les classer sur une échelle du plus compétent ou moins compétent. Pour ce qui est du temps accordé au jugement de chaque élève, nous ne pouvons l'associer à leur niveau de performance comme pour Karoline. Par exemple, l'élève le plus faible a aussi obtenu le moins d'attention de la part de Léopold qui n'a posé son jugement qu'en dix-huit secondes dans son cas. Nous devons toutefois nuancer ce résultat en mentionnant que le processus d'évaluation a été interrompu par l'arrivée d'un autre enseignant dans le local où nous étions installés. De plus, cet élève était également le dernier à être évalué, donc il est possible que nous soyons en présence d'un effet de séquence, soit l'influence de l'ordre dans

lequel les élèves ont été évalués (Jorro, 2000; Scallon, 2004). De façon générale, nous pouvons dire que Léopold a moins souligné les aspects positifs des performances des élèves que Karoline, et a adopté un style plus direct. Il ne s'est d'ailleurs pas gêné, à l'occasion, pour exprimer certains jugements à l'égard des élèves, soulignant, par exemple, la paresse de l'un ou le taux d'absence élevé d'un autre, ce qui pourrait sous-entendre qu'un certain effet de stéréotypie ait pu teinter son jugement (Jorro, 2000; Scallon, 2004). Malgré tout, l'enseignant a reconnu la bonne performance de deux de ses élèves qui ont dissipé ses appréhensions.

5.3.8. La prise en compte de l'enseignement de l'oral durant le jugement

D'après nos données récoltées à l'aide de la technique du *think-aloud*, Karoline a peu fait référence à l'enseignement prodigué aux élèves durant son jugement. Cela pourrait s'expliquer par le fait que deux des trois ateliers en oral ont été donnés par les chercheures du projet ACOR, donc qu'elle n'a pas le point de vue habituel de l'enseignant qui évalue puisqu'elle a agi comme observatrice pour la majorité de l'enseignement de l'oral. D'autre part, il faut rappeler que ces données sont issues d'un processus de verbalisation qui est tributaire de la façon dont les participants se sont impliqués et que nous ne pouvons prétendre à l'exhaustivité de leur activité cognitive. Toutefois, un passage permet de réaliser l'importance que Karoline attribue à son enseignement alors qu'elle fait référence au critère de la justification vers la fin de son jugement. Elle souligne, en effet, l'importance qu'elle accorde à ce critère par rapport aux autres en disant : « c'est là-dessus que j'ai le plus poussé mes élèves ». Elle ajoute ensuite qu'il s'agit pour elle d'une habileté qu'elle considère importante à maîtriser pour leur futur. Cette croyance influence donc sa façon de juger puisqu'elle accorde plus de poids à ce critère qu'aux deux autres qui composent la grille d'évaluation afin d'attribuer le résultat final. Ici, on voit que l'effet de halo, soit l'importance de la justification par rapport aux autres critères observés pourrait avoir influencé le jugement de Karoline (Jorro, 2000; Scallon, 2004).

Du côté de Léopold, nous observons également qu'il fait peu référence à l'enseignement prodigué aux élèves durant son jugement. Il n'y a qu'un seul passage où il parle d'une notion enseignée (les expressions pour reformuler des propos) et elle est influencée par une question que nous lui avons posée durant le *think-aloud*, donc nous ne pouvons la considérer valide.

Encore une fois, il faut rappeler que Léopold n'a pas enseigné les deux premiers ateliers formatifs sur l'oral à ses élèves et n'a pas non plus pris en charge le dernier atelier, malgré ce qui était prévu par le projet ACOR. Il a agi comme observateur et s'est approprié le contenu des ateliers en même temps que ses élèves, ce qui influence assurément cet aspect de nos résultats. Rappelons également que Léopold a moins verbalisé que Karoline durant le *think-aloud* et que son jugement a duré deux fois moins longtemps que celui de l'enseignante.

5.3.9. La prise en compte des savoirs liés à l'oral durant le jugement

Karoline fait souvent référence aux savoirs liés à l'oral dans son jugement. Elle qualifie de façon appropriée le comportement des élèves et sait nommer de façon précise les éléments se rapportant aux divers critères contenus dans la grille d'évaluation. Elle parle de l'oral comme objet de savoir quand elle lit des passages de la grille d'évaluation, naturellement, quand elle consulte ses notes personnelles d'observations ou les grilles d'autoévaluation des élèves.

Léopold fait également référence aux savoirs liés à l'oral dans son jugement. Il le fait toutefois de façon plus générale que Karoline. Nous avons remarqué, par exemple, que lors de la lecture d'un extrait de la grille d'évaluation, l'enseignant ne reprend pas les termes du libellé des critères pour les commenter. Il confirme que l'élève se situe ou non dans l'échelon et passe directement à la communication du résultat.

5.4. Les liens entre les croyances, les pratiques déclarées et les pratiques d'évaluation observées à l'étape du jugement

En interprétant nos résultats concernant l'évaluation, nous avons noté plusieurs incohérences et quelques cohérences entre les croyances des enseignants, leurs pratiques déclarées et leurs pratiques observées à l'étape du jugement que nous nous proposons d'analyser ici. Tout d'abord, lorsque Léopold nous a expliqué comment il sélectionne ses critères d'évaluation en oral, il a admis le faire de façon intuitive, ce qui sous-entend que l'évaluation ne prend pas vraiment compte de l'enseignement prodigué à l'oral. De plus, il a nommé des manifestations de compétence importantes à ses yeux comme capter l'attention et avoir un support visuel de qualité, mais n'a pas parlé de ces éléments en entrevue en parlant de ses pratiques

d'enseignement de l'oral. Nous voyons donc qu'il existe une contradiction entre ce que l'enseignant évalue et ce qu'il croit important d'enseigner en classe. Par contre, du côté des pratiques déclarées, nous avons également dégagé une incohérence entre les propos de Léopold dans l'entrevue et ses pratiques lors du jugement. L'enseignant avait, en effet, dit faire faire de l'autoévaluation à ses élèves à l'occasion et en tenir compte parfois pour évaluer, mais il n'a pas jugé nécessaire d'y recourir durant le jugement que nous avons observé, et ce, malgré le fait que les chercheurs du projet ACOR l'avaient fortement recommandé. Du côté de Karoline, l'enseignante a dit sélectionner ses critères en fonction de ce qu'elle enseigne, ce qui laisse penser qu'elle fait preuve d'une plus grande cohérence que Léopold dans ses pratiques d'évaluation. Pour ce qui est de l'autoévaluation, nous avons observé une concordance entre le comportement de Karoline durant son jugement et ce qu'elle avait déclaré en entrevue concernant ses pratiques, à savoir qu'elle ne tenait pas souvent compte des autoévaluations des élèves parce qu'elle ne savait pas comment faire. Durant le jugement, elle n'a pas consulté systématiquement les autoévaluations des élèves, le faisant pour deux d'entre eux seulement. Karoline avait toutefois affirmé, en entrevue, la justesse des commentaires des élèves en ce qui a trait à leurs forces et faiblesses. Une autre concordance observée chez Karoline concerne ses nombreuses hésitations, observées au sein du processus de surveillance de l'action et régulation, et ses croyances. Nous avons vu des liens entre la fréquence élevée de ce processus et ses efforts pour améliorer ses instruments d'évaluation chaque année, qui démontrent son désir d'être le plus fidèle possible dans son évaluation.

Enfin, nous avons vu que, du point de vue des postures d'évaluation de Jorro (2000), les pratiques de Karoline s'inscrivaient davantage dans une posture de conseiller-didacticien, alors que celles de Léopold tendaient plutôt vers la posture de l'instructeur-contrôleur, ainsi que nous l'avons observé à l'étape du jugement. Quant aux niveaux de détermination de Garcia-Debanc (2004), nous pouvons dire que les deux enseignants qui ont participé à notre recherche sont moins influencés par les programmes en vigueur que par les situations qu'ils ont rencontrées en tant qu'élèves et par les traditions d'enseignement de la discipline. Rappelons toutefois que peu d'enseignants disent connaître et comprendre le programme de formation selon Sénéchal (2012), ce qui explique peut-être la persistance des pratiques ancrées dans la tradition. Nous pouvons tout de même avancer que Karoline semble plus ouverte aux

changements de pratiques que Léopold et qu'elle a mieux intégré que lui les principes et la démarche du projet d'enseignement explicite de la lecture littéraire et de l'oral, ce que nous pourrions attribuer à son arrivée relativement récente en enseignement du français, qui la rend plus perméable et flexible dans ses croyances et engendre des pratiques moins rigides.

Pour ce qui est de l'enseignement de l'oral, nous avons vu que les croyances des enseignants sont assez liées à leurs pratiques déclarées et à leurs pratiques observées. Tant Karoline que Léopold ont exprimé manquer de temps et d'outils pour l'oral, et donc consacrer peu de temps à son enseignement en classe. Toutefois, Karoline a un profil quelque peu différent de celui de Léopold. Elle est beaucoup plus innovatrice dans ses approches d'enseignement, a dit faire de la modélisation avec ses élèves en oral, et enseigner des notions comme le schéma de la communication, ce qui démontre l'influence des formations qu'elle a suivies. Ainsi, malgré le fait que plusieurs de ses activités soient des exposés oraux, son désir de changer ses pratiques est perceptible. Enfin, nous avons vu que l'enseignement de l'oral au sein de situations complexes, signifiantes et intégrées ne fait pas encore partie ni des croyances ni des pratiques des enseignants.

Conclusion

Depuis les dernières années, plusieurs didacticiens du français se sont penchés sur les spécificités de l'oral, ainsi que sur les façons de l'enseigner et de l'évaluer (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Garcia-Debanc, 1999 ; Lafontaine 2007, Nonnon, 1999). Cependant, malgré les recherches effectuées, nous savons encore peu de choses sur les pratiques effectives des enseignants en ce qui a trait à l'enseignement-évaluation de l'oral et encore moins en ce qui concerne l'oral en interaction, si ce n'est qu'un sentiment de malaise persistant chez les enseignants est souvent rapporté par les chercheurs (Dumais, 2008 ; Lafontaine et Messier, 2009). Dans le contexte actuel de changement de paradigme en évaluation, lié à l'adoption d'une approche axée sur le développement des compétences, nous savons que les enseignants ont dû complètement revoir leurs pratiques par rapport à l'approche par objectifs qui était précédemment en vigueur (Tardif, 2006). Nous avons donc cherché à décrire les croyances et les pratiques déclarées de deux enseignants de français au secondaire au sujet de l'évaluation de l'oral et de l'oral en interaction, d'une part, et d'autre part, d'exposer leurs pratiques d'évaluation de l'oral observées à l'étape du jugement.

Pour ce faire, nous avons d'abord tenté, dans un premier temps, de connaître les croyances des enseignants et leurs pratiques déclarées concernant l'enseignement-évaluation de l'oral au cours d'une entrevue dirigée. Concernant leurs croyances, nous avons pu dégager que les deux enseignants participants ont des préoccupations concernant l'évaluation de l'oral, ce qui avait été rapporté par d'autres chercheurs dans le passé. Par contre, nous avons pu mieux cibler la source de ce malaise. Il se situe principalement, chez Karoline, dans les instruments d'évaluation : elle retravaille ses grilles d'évaluation chaque année pour les améliorer, les rendre plus compréhensibles pour les élèves et plus fonctionnelles pour elle. Quant à Léopold, le malaise est plus global parce qu'il aimeraient que le processus d'évaluation en général soit plus objectif. Rappelons qu'il a dit évaluer ses élèves au sein d'activités traditionnelles décontextualisées (exposés oraux) et choisir ses critères d'évaluation sans tenir compte des cadres d'évaluation, ni des contenus enseignés.

Pour ce qui est de leurs pratiques déclarées, nos résultats confirment ceux obtenus par d'autres chercheurs précédemment, à savoir que les pratiques d'évaluation des enseignants de français s'inscrivent dans une certaine tradition d'enseignement au Québec, tant du point de vue de leur intention (certificative), des tâches (exposés oraux) et de leur fréquence (trois à quatre par année), que des instruments employés (grilles d'évaluation et d'observation). En outre, du point de vue des rôles dans l'évaluation, les deux enseignants ont reconnu les bienfaits de l'autoévaluation et la capacité des élèves à l'utiliser, mais Karoline a précisé ne pas en tenir compte dans son évaluation et Léopold, le faire à l'occasion.

Quant à leurs pratiques d'évaluation observées à l'étape du jugement, nous avons découvert que trois processus cognitifs/métacognitifs ont été davantage employés que d'autres durant le jugement des enseignants. Karoline a surtout exploré les documents à trianguler, surveillé sa démarche d'évaluation en la régulant lorsque nécessaire et communiqué les résultats. Alors que Léopold a le plus souvent communiqué les résultats, puis, comme Karoline, exploré les documents à sa disposition, et enfin, identifié les manifestations observables de la compétence des élèves en faisant des observations générales à leur sujet. De façon générale, nous avons vu que les pratiques d'évaluation de Karoline se rapprochaient davantage de la posture du conseiller-didacticien étant donné qu'elle a posé son jugement en fonction de la progression et de la démarche de ses élèves et non de leur production finale uniquement, qu'elle a démontré un véritable souci envers eux et une conscience de l'impact de sa décision dans leur cheminement et qu'elle a souvent souligné les aspects positifs de leurs comportements à l'aide de commentaires encourageants. Pour ce qui est de Léopold, nous avons conclu que ses pratiques s'inscrivaient plutôt au sein de la posture de l'instructeur-contrôleur parce qu'il n'a utilisé qu'une production pour poser un jugement et n'a pas démontré dans ses commentaires qu'il considérait la progression de l'élève dans son ensemble. Au contraire, il semblait se fier davantage à ses impressions basées sur sa connaissance des élèves et sur l'écoute du dernier CL. Il a comparé leur production à une norme de référence et a réparti ses résultats en fonction d'une courbe normale. De plus, ses commentaires sur les élèves étaient plutôt généraux et principalement normatifs. Nous avons remarqué qu'il valorisait les meilleurs résultats et dénonçait des comportements non liés à l'objet de savoir comme le taux d'absentéisme des élèves.

Enfin, en ce qui a trait aux liens existant entre les croyances, les pratiques déclarées et les pratiques observées nous avons noté quelques incohérences dans les propos et actes de Léopold. Du côté de ses croyances et pratiques déclarées, nous avons remarqué une contradiction entre ce que l'enseignant évalue (capter l'attention, avoir un support visuel de qualité) et ce qu'il enseigne en classe (point de vue de l'énonciateur et types de textes). Également, du côté de ses pratiques déclarées et de ses pratiques lors du jugement, nous avons vu que n'a pas tenu compte des grilles d'autoévaluation de ses élèves, malgré qu'il avait dit en entrevue faire faire de l'autoévaluation à ses élèves à l'occasion et en tenir compte parfois pour évaluer.

Du côté de Karoline, nous avons observé une contradiction entre les comportements de Karoline durant son jugement et ses croyances concernant l'autoévaluation. L'enseignante avait dit en entrevue ne pas tenir compte de l'autoévaluation parce qu'elle ne savait pas comment faire, bien qu'elle avait reconnu la justesse des commentaires des élèves en ce qui a trait à leurs forces et faiblesses. Durant le jugement, et après avoir été formée par les chercheuses du projet ACOR, elle a consulté les autoévaluations des élèves à deux reprises seulement, ce qui démontre un certain changement dans ses pratiques, mais une persistance de ses croyances. Nous avons toutefois dégagé une concordance entre ses nombreuses hésitations, observées au sein du processus de surveillance de l'action et régulation, et ses croyances. Nous avons vu des liens entre la fréquence élevée de ce processus et l'insécurité que Karoline avait verbalisée à plusieurs reprises lors de l'entrevue à propos de ses instruments d'évaluation pour l'oral et ses efforts pour les améliorer chaque année.

Limites

Notre étude n'est pas exempte de certaines limites dont il convient de discuter ici. Tout d'abord, et d'un point de vue très général, il convient de rappeler que les recherches sur l'oral comme objet d'enseignement sont encore assez récentes, datant pour la plupart d'une quinzaine d'années, ce qui implique que les enseignants ne connaissent pas encore les façons de l'enseigner, ainsi que nous l'avons souligné à quelques reprises dans notre problématique. L'oral étant un objet relativement nouveau et encore en construction, le fait de traiter de son

évaluation dans le cadre de notre mémoire de maîtrise était possiblement un peu précoce, bien que cet intérêt ait été issu d'un réel besoin en éducation. C'est pour cette raison que nous nous sommes concentrée, en deuxième partie de cette étude, à décrire les comportements des enseignants durant le jugement, étant donné que les « bonnes » pratiques d'évaluation de l'oral ne sont pas encore connues à ce jour, sans compter que les processus mêmes des enseignants lorsqu'ils posent un jugement ne sont pas non plus connus. Il va sans dire qu'en choisissant un tel objet de recherche nous avancions en terrain peu fréquenté, étant donné que l'intérêt pour le jugement des enseignants est en soi assez récent dans le domaine de l'évaluation des apprentissages, qui connaît une longue tradition de recherches sur la mesure.

En ce qui a trait aux décisions prises du point de vue de nos instruments de collecte de données, nous considérons que le choix de la technique de l'entrevue dirigée était plus ou moins adapté à notre objet de recherche, l'évaluation de l'oral en interaction, du fait, comme nous l'avons mentionné, du stade peu avancé dans lequel se trouve la didactique de l'oral à ce jour. Si cette recherche était à refaire, nous privilégierions plutôt une entrevue semi-dirigée, avec un canevas d'entrevue plus souple, comportant des questions plus générales et exploratoires, à l'image du domaine de la didactique de l'oral actuellement.

Pour ce qui est des cas analysés, nous devons rappeler que notre choix de retenir la séance de jugement des enseignants en fonction de la longueur du jugement, plutôt qu'en fonction du moment de la démarche des enseignants, a pu influencer nos résultats concernant les processus cognitifs/métacognitifs des enseignants. En effet, les deux enseignants n'avaient pas tout à fait la même expérience d'utilisation de la grille d'évaluation, Karo ... alors que Léopold en était à première.... Cependant, il nous semblait primordial d'avoir une quantité d'information la plus comparable possible sur laquelle travailler. Bien qu'il soit difficile d'évaluer précisément les impacts de cette décision, nous reconnaissions qu'il s'agit d'une limite de notre étude.

Nous pouvons ajouter que d'autres facteurs comme le moment où s'est déroulée notre prise de données à l'aide du *think-aloud*, l'état d'esprit dans lequel se trouvaient les enseignants ce jour-là, et bien d'autres ont également pu influencer la façon dont les enseignants ont posé leur jugement, mais ne pouvaient être contrôlés. À cet égard, pensons à la grille d'évaluation en

elle-même que les enseignants ont dû employer, mais qu'ils n'avaient pas conçue eux-mêmes. Ils ont tous les deux émis des commentaires, après le *think-aloud*, au sujet de la difficulté d'utilisation de cette grille. Ils ont, par exemple, dénoncé la lourdeur de sa forme, principalement liée à la grande quantité d'indicateurs à considérer pour chaque critère d'évaluation. Ceci pourrait expliquer que le premier critère de la grille (adaptation à la situation de communication) ait été le plus long à évaluer tant pour Karoline que pour Léopold, puisqu'il contenait le plus grand nombre d'indicateurs. Par ailleurs, Karoline a fait part de son inconfort concernant le poids attribué à chaque critère. Elle a souligné qu'elle aurait pondéré les critères différemment. Le fait de devoir s'approprier l'outil de jugement a probablement augmenté le niveau de difficulté de la tâche du jugement. Rappelons toutefois que la grille d'évaluation était de type descriptif analytique, donc considérée comme favorisant un jugement plus fidèle que les grilles comportant des échelles globales.

Ensuite, concernant les outils d'analyse employés, rappelons que nous avons d'abord travaillé par codes (soit les processus cognitifs/métacognitifs et aspects affectifs), puis par phases (1. Prise d'information et planification; 2. Traitement de l'information et résolution; 3. Expression et contrôle de la réponse) avant de considérer nos données par cas (Karoline et Léopold). Il nous a semblé intéressant de travailler avec les phases et processus de Vianin (2010) pour observer la façon dont les enseignants ont posé leur jugement. Cela nous a permis de documenter de façon pointue, quoique très exploratoire, les processus cognitifs/métacognitifs et aspects affectifs qu'ils ont mobilisés pour poser leur jugement, aspect qui n'avait pas été exploré précédemment dans les recherches en évaluation de l'oral. C'est de cette façon que nous avons pu détecter lesquelles posaient le plus de problèmes aux enseignants et lesquelles constituaient leurs forces dans un contexte d'évaluation de l'oral en interaction. Ensuite, nous avons mieux compris les différents stades par lesquels les enseignants sont passés à cette étape en délimitant les trois phases retenues par Vianin (2010). Nous avons ainsi noté que les codes observés avaient des emplois légèrement différents selon la phase lors de laquelle ils apparaissent. Nous avons ainsi vu quelle phase était la plus longue pour chacun, ce qui permettrait éventuellement de travailler avec eux sur l'efficacité de leurs pratiques dans le cadre de formations continues. Enfin, nous avons envisagé nos données en fonction de nos cas, soit des deux enseignants participant à notre recherche en tentant de dégager leurs

spécificités, tout en tenant compte de leurs variables individuelles comme le sexe, l'expérience et la formation reçue. Nous avons alors essayé de dégager les éléments qui nous permettaient de les identifier à un des profils d'évaluateur décrits par Jorro (2000), c'est-à-dire que nous avons cherché à illustrer ses théories de manière empirique. Nous nous sommes toutefois aperçus que les imaginaires et profils d'évaluateurs qu'elle décrit ne sont pas envisagés dans une perspective d'évaluation certificative, ce qui était notre contexte de recherche, et qu'il était difficile dans ce cas d'arriver à poser de véritables conclusions à cet effet. Toutefois, les tendances que nous avons dégagées constituent déjà des hypothèses intéressantes à explorer dans le cadre de formation en évaluation par exemple. Il s'agissait pour nous de faire une tentative en essayant de rendre transparent un phénomène complexe (le jugement). Par ailleurs, le choix du triangle didactique pour le codage des données tirées de l'entrevue dirigée nous a semblé moins pertinent avec le recul. Bien que nous ayons choisi de travailler en interdisciplinarité entre la didactique et l'évaluation, il aurait été préférable de coder le contenu de l'entrevue à partir de codes propres à l'évaluation plutôt que de tenter de dégager tous les aspects du triangle didactique d'une façon plus générale. Cela nous aurait permis de parvenir à des résultats plus pointus en évaluation et de mieux catégoriser le discours des enseignants.

Finalement, l'interprétation des résultats montre une certaine faiblesse quant à l'habileté à prendre de la distance par rapport aux résultats afin de répondre à notre question de recherche. Nous croyons que le fait que notre codage soit de type fermé a pu augmenter la difficulté de l'interprétation, de même que le fait que ces codes n'avaient jamais été utilisés précédemment dans un contexte comme le nôtre. Le caractère très exploratoire de notre recherche nous donnait peu de sources auxquelles nous appuyer pour le faire.

Avantages

Pour ce qui est des avantages de notre étude, nous pouvons dire que son principal avantage réside dans le fait d'avoir documenté dans une perspective très fine les processus cognitifs/métacognitifs et aspects affectifs nécessaires pour effectuer un jugement. De plus, nous avons vu que des rapprochements entre les croyances des enseignants et leurs pratiques

en lien avec l'évaluation de l'oral étaient possibles et ont fait surgir certaines convergences et divergences entre ce qu'ils croient et croient faire et ce qu'ils font. En sachant comment s'articule leurs processus mentaux, nous croyons qu'il serait possible, dans de futures recherches d'analyser l'efficacité de ces comportements et de proposer, éventuellement, des moyens permettant aux enseignants de mieux évaluer l'oral. En entendant, nous avons tout de même essayé de rendre concrète la théorie de Jorro (2000) sur les différents imaginaires de l'évaluation et postures d'évaluateurs s'y rattachant, en particulier la posture du conseiller-didacticien et celle du pisteur-talonneur.

Nos résultats de recherche permettent également de donner un nouvel éclairage à un certain nombre de conclusions émises par des chercheurs par le passé. Par exemple, rappelons que Laurier, Tousignant et Morissette (2005) ont affirmé que, dans le paradigme actuel d'apprentissage, l'évaluation sous-entend actuellement 1) l'évaluation de processus d'apprentissages et d'attitudes, et pas seulement les habiletés, capacités ou compétences des élèves; 2) la mise en évidence des aspects positifs des progrès des élèves; 3) l'évaluation dans une démarche collective. Dans le cadre de notre étude, les enseignants ont eu à évaluer leurs élèves de façon certificative en fonction d'un processus d'évaluation planifié par les chercheurs du projet ACOR d'après la méthodologie de l'ingénierie didactique, c'est-à-dire que la façon dont ils ont évalué ne faisait pas partie de leurs pratiques habituelles, mais qu'elle était imposée par la recherche. Grâce à ce cadre d'observation privilégié, nous avons pu constater à quel point il était difficile pour les enseignants d'évaluer le processus d'apprentissage de leurs élèves, c'est-à-dire de tenir compte de leur progression à travers l'ensemble de la situation d'apprentissage et d'évaluation et pas seulement à partir de leur production finale. Léopold, en particulier, n'a pas été en mesure de le faire en raison du peu de traces qu'il avait accumulées aux différentes étapes de l'expérimentation et de son manque de distanciation de l'écoute du dernier CL de ses élèves pour poser son jugement global. Ensuite, les aspects positifs des progrès des élèves ont surtout été soulignés par Karoline, au sein du processus cognitif de la comparaison, alors que Léopold a également souligné des aspects négatifs de la production des élèves. Enfin, concernant le fait d'évaluer dans une démarche collective, nous avons vu comme il a été difficile, tant pour Karoline que pour Léopold, de consulter les grilles d'autoévaluation des élèves et d'en tenir compte dans leur jugement. Nous

voyons donc que l'arrivée de nouvelles perspectives en évaluation, bien qu'elle oblige à des changements de pratiques, ne peut s'effectuer sans un changement dans les croyances des enseignants. Tout comme Roy (1991) l'avait observé pour la planification de l'enseignement, notre étude a démontré que les croyances sur l'évaluation de l'oral influencent les actions et les décisions prises à l'étape du jugement et que le grand défi du changement de pratique réside dans ce changement de croyances.

Quant à ce qui regarde spécifiquement l'oral, nous pouvons dire que certaines problématiques soulevées par Garcia-Debanc (1999) trouvent une solution à la lumière de nos résultats. Tout d'abord, bien que l'oral soit difficile à observer et complexe à analyser, nous avons vu que les enseignants peuvent le faire lorsqu'ils ciblent avec précision les aspects sur lesquels porter leur attention, comme l'adaptation à la situation de communication, la reformulation et la justification dans le cas de notre étude. De plus, nous avons pu observer à quel point les enregistrements vidéo des CL des élèves à l'aide d'ordinateurs portables ont facilité l'évaluation en permettant de garder des traces des productions des élèves. De nos jours, avec l'arrivée d'appareils technologiques comme les téléphones cellulaires ou les tablettes, l'enregistrement est accessible à tous, ce qui permet également d'éviter d'avoir à travailler avec des transcriptions, puisque la « relecture » d'une copie s'effectue par un retour en arrière dans la vidéo. Deux obstacles persistent cependant toujours, soit le fait que l'oral implique l'ensemble de la personne (voix, corps, visage, etc.) et que les variables culturelles et sociales jouent un rôle important dans l'appréciation d'une production orale. À ceci, nous pourrions répondre qu'une grille descriptive analytique ciblant précisément les critères à observer et à évaluer en fonction de l'enseignement donné et l'adoption d'une démarche collective pour évaluer permet de réduire la portée de ces variables. Sous ces conditions, les enseignants que nous avons observé sont parvenus à poser un jugement exprimé, expliqué et justifié (Scallon, 2004). Ce résultat nous amène à nous questionner au sujet de la subjectivité généralement associée à l'évaluation de l'oral dans les croyances des enseignants (Garcia-Debanc, 1999; Lafontaine et Messier, 2009). D'après nos observations, il semblerait donc qu'évaluer l'oral ne soit pas nécessairement plus subjectif qu'évaluer un autre objet d'enseignement (lecture, écriture), ce que nous expliquons à l'aide de deux hypothèses. Premièrement, ainsi que nous l'avons exposé dans l'interprétation de nos résultats, le processus d'évaluation dans son

ensemble a été soutenu par un enseignement spécifique des notions ciblées apparaissant dans la grille d'évaluation. Le fait d'utiliser un instrument d'évaluation précis, comportant des critères observables en lien direct avec l'enseignement prodigué, a probablement contribué à une plus grande objectivité du jugement des enseignants. Deuxièmement, le fait que l'oral ait réellement été enseigné dans le cadre de ce projet au sein d'une séquence complexe et en situation d'intégration de compétences, et pas seulement pratiqué par les élèves en fonction d'une série de consignes données, a pu participer à atténuer le sentiment de subjectivité souvent rapporté par les enseignants.

Pistes de recherches futures

Notre étude ouvre la porte à plusieurs questions pour des recherches futures. Tout d'abord, il serait intéressant de savoir dans quelle mesure le jugement de ces enseignants est efficace, du point de vue du temps consacré à chaque élève, et du point de vue de la validité des résultats attribués. Sachant que les chercheurs du projet ACOR ont également analysé la compétence des élèves en ce qui a trait à l'oral en interaction, nous aimerais comparer les résultats des chercheurs et ceux des enseignants et, dans un deuxième temps, tenter de mesurer l'efficacité du jugement des enseignants en fonction de leurs processus mentaux. Nous pourrions également aller chercher du côté de la mesure, soit adopter une approche plus quantitative, pour vérifier la validité des instruments d'évaluation ou encore du processus d'évaluation mis en place par les chercheurs.

Ensuite, sachant que les deux enseignants qui ont participé à notre recherche ont été invités à faire l'essai de nouvelles pratiques d'enseignement de la littérature et de l'oral qui ne faisaient pas partie de leurs pratiques habituelles, nous aimerais savoir quelles sont les répercussions de cette expérimentation sur leurs pratiques à long terme en assurant un suivi auprès d'eux dans une perspective de recherche longitudinale.

De plus, il serait intéressant, dans le futur, d'élargir notre échantillon et d'observer les pratiques d'évaluation d'un plus grand nombre d'enseignants et à des niveaux d'enseignement différents (primaire, collégial) ou encore d'observer l'évaluation d'un autre type de tâche (par

exemple un exposé oral plutôt qu'un CL) et de chercher à voir si les processus cognitifs/métacognitifs et aspects affectifs des enseignants seraient les mêmes.

Enfin, dans une perspective de formation et d'aide pédagogique pour les enseignants, nous pourrions tenter d'évaluer quels sont les processus qui causent des difficultés aux enseignants, et de proposer des moyens pour y remédier.

Bibliographie

- Altet, M., Bru, M., & Blanchard-Laville, C. (2012). Les pratiques enseignantes, leurs processus de fonctionnement : un objet pour les sciences de l'éducation. Dans M. Altet, M. Bru & C. Blanchard-Laville (dir.), *Observer les pratiques enseignantes*: L'Harmattan.
- Armour-Thomas, E. (1989). The Application of Teacher Cognition in the Classroom : A New Teaching Competency. *Journal of Research and Development in Education*, 22(3), 29-37
- Bélair, L. M. (1999). *L'évaluation dans l'école : Nouvelles pratiques*. Paris: ESF Éditeur.
- Bélanger, D.-C., & Tremblay, K. (2012). *Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages*. Montréal: Collège Maisonneuve.
- Berset Fougerand, B. (1991). Évaluer certificativement l'oral ou se battre contre des moulins à vent. Dans M. Wirthner, P. Perrenoud & D. Martin (dir.), *Parole étouffée, parole libérée : Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. (p. 183-194). Lausanne: Delachaux & Niestle.
- Béatrix Köhler, D. et Piguet, A.-M. (1991). Ils parlent, que peut-on évaluer? Dans M. Wirthner, P. Perrenoud & D. Martin (dir.), *Parole étouffée, parole libérée : Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral* (p. 171-182). Lausanne: Delachaux & Niestle.
- Bucheton, D. (2008). Les gestes professionnels : petite histoire d'une approche didactique nouvelles. Dans D. Bucheton & O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Bradburn, N. M., Sudman, S., & Wansink, B. (2004). *Asking questions : the definitive guide to questionnaire design--for market research, political polls, and social and health questionnaires*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bru, M. (2004). Les pratiques enseignantes comme objet de recherche. Dans J.-F. Marcel (dir.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (p. 281-299). Paris: L'Harmattan.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie* (138), 63-73
- Cardinet, J. (1986). *Évaluation scolaire et mesure*. Bruxelles: De Boeck.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). Introduction. Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (Dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (p. 1-23). Paris : Presses universitaires de France.

- Chevallard, Y. (2004). La place des mathématiques vivantes dans l'éducation secondaire : transposition didactique des mathématiques et nouvelle épistémologie scolaire. *Troisième université d'été Animath*, Saint-Flour, 22-27 août 2004.
- Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Mercier, J., Dussault, M., & Richer, J. (2005). Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez des enseignants du primaire en contexte de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 79-110
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels de l'oral*. Paris: ESF éditeur.
- Ducasse, A. M., & Brown, A. (2009). Assessing paired orals: Raters' orientation to interaction. *Language Testing*, 26(3), 423-443
- Dufays, J.-L. (2004). De la discipline déclarée à la discipline apprise : un an d'observation de deux enseignantes de français et de leurs élèves en classe de 5^e secondaire. *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF* récupéré le 10 octobre 2011 de <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/>
- Dufays, J.-L., & Garcia-Debanc, C. (2008-2). Introduction. *La lettre de l'Association de l'AIRDF* (43), 3.
- Dumais, C. (2011). L'évaluation de l'oral. Dans L. Lafontaine (Dir.), *Activités de production et de compréhension orales : Présentations de genres oraux et exploitation de documents sonores* (p. 17-46). Montréal : Chenelière éducation.
- 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 inédit, Université du Québec à Montréal.
- Durand, M.-J., & Chouinard, R. (Dir.). (2006). *L'évaluation des apprentissages : De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal: Hurtubise HMH.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1980). Verbal Reports as Data. *Psychological Review*, 87(3), 215-251
- Fasel Lauzon, V., Pekarek Doehler, S., & Pochon-Berger, E. (2009). Identification et observabilité de la compétence d'interaction: le désaccord comme microcosme actionnel. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*(89), 121-142
- Garcia-Debanc, C. (2004). Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants. *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF*, consulté le 10 octobre 2011 de <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/>
- Garcia-Debanc, C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques* (103/104), 193-212.

- Garcia-Debanc, C. et Delcambre, I. (2001-2002). Enseigner l'oral? *Repères*, 24/25, 3-21.
- Giordan, A. et De Vechi, G. (1987). *Les origines du savoir : Des conceptions des apprenants aux principes scientifiques*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-70
- Halté, J.-F. (2005). Intégrer l'oral : Pour une didactique de l'activité langagière. Dans J.-F. Halté & M. Rispaïl (dir.), *L'oral dans la classe: compétences, enseignement, activités*. Paris: L'Harmattan.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : Presses universitaires de France.
- Hébert, M. (2007). Oral et écrit réflexifs. Quelle interrelation pour le développement du commentaire? Dans L. Lafontaine, G. Plessis-Bélair, et R. Bergeron (Dir.), *La didactique du français oral au Québec : Recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 91-117). Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- Hébert, M. (2003). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.
- Howe, R. et Ménard, L. (1993). *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages : Étude des croyances et des pratiques des enseignants des cégeps à l'égard de l'évaluation des apprentissages*. Québec : Collège Montmorency.
- Jaccoud, M., & Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. Dans J.-P. D. J. Poupart, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Jensen, K. K., & Harris, V. (1999). The Public Speaking Portfolio. *Communication Education*, 48(3), 211-227
- Jorro, A. (2006). L'ethos de l'évaluateur : entre imaginaires et postures. Dans G. Figari & L. Mottier Lopez (dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation* (p. 67-75). Paris: L'Harmattan.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation : des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles: De Boeck.
- Karsenti, T., & Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (3^e éd., p. 229-252). St-Laurent: ERPI.
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire*. Montréal : Chenelière Éducation.

- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Lafontaine, L. et 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.
- Lafortune, L. (2008). Fascicule 3 : Exercice et développement du jugement professionnel *Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise*: Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) et Université du Québec à Trois-Rivières.
- Lafortune, L., & Bélanger, K. (2008). Exercer un jugement professionnel dans l'action : des résultats de recherche québécois qui ouvrent des perspectives. Dans L. Lafortune & L. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation : Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Laurier, M. D., R. Tousignant et D. Morissette. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Legendre, R. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.) Montréal : Guérin.
- Li, J. (2012). *University tutors' beliefs about and practices in assessing undergraduates' writing - A New Zealand case study*. Thèse inédite, University of Waikato.
- Leroux, J. L. (2009). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial*. Thèse inédite, Université de Sherbrooke.
- Lusetti, M. (2004). Interactions verbales et gestion d'une tâche scolaire entre pairs. Dans A. Rabatel (dir.), *Interactions orales en contexte didactique* (p. 167-202). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Mansour, N. (2009). Science Teachers' Beliefs and Practices: Issues, Implications and Research Agenda. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4(1), 25-48
- Maquaire, M. (1998). Enseigner l'oral? Dans M. Maquaire (dir.), *Vers la maîtrise des discours : quelles approches de la langue au collège?* Rennes: CRDP de Bretagne.
- Marcel, J.-F. (2004). L'école comme espace de pratiques professionnelles et les interactions individualisées dans la classe. *Carrefours de l'éducation*(18), 42-57.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Paris : Éditions Bertrand-Lacoste.

Messier, G. (2004). *Enseignement apprentissage de l'oral en classe de français langue d'enseignement au secondaire: mise en oeuvre d'un modèle didactique*. Mémoire de maîtrise inédit. Université du Québec à Montréal.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO). 2007. *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie : De la 4^e à la 6^e année*. Fascicule 5 : La communication orale. Ontario : Gouvernement de l'Ontario.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). 2011. *Cadre d'évaluation des apprentissages : Français, langue d'enseignement*. Enseignement secondaire : 1^{er} et 2^e cycle. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). 2009. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). 2004. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). 2003. *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). 2001. *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). 1995. *Programme d'études : le français enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec, Direction de la formation générale des jeunes.

Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). 1980. *Programme d'études : français langue maternelle, 3^e secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). 1969. *Programmes d'études des écoles secondaires. Langues et littératures. Programme-cadre de français*. Québec : Service de l'Information du ministère de l'Éducation.

Mohamed Hassan, R. (2011). *Les croyances des enseignants et des apprenants adultes quant à la rétroaction corrective à l'oral et la pratique réelle en classe de français langue étrangère en Égypte*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.

Nonnon, E. (2011). L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français ? *Pratiques* (149/150), 184-206

Nonnon, É. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue Française de Pédagogie* (129), 87-131

- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332
- Pinnell, G. S., & Jaggar, A. M. (1991). Oral language : speaking and listening in the classroom. Dans J. Flood, J. M. Jensen, D. Lapp & J. R. Squire (dir.), *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts* (p. 691-720).
- Plessis-Bélair, G., Lafontaine, L. et Bergeron, L. (2007). La didactique du français oral au Québec : un historique, quelques réflexions et des questions actuelles. Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (Dir.), *La didactique du français oral au Québec : Recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 1-41). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Préfontaine, C., Lebrun, M., & Nachbauer, M. (1998). *Pour une expression orale de qualité*. Montréal: Éditions Logiques.
- Reuter, Y. (Dir.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Roberge, J. (2001). *Étude de l'activité d'annotation de copies par des enseignants de français du second cycle du secondaire selon deux modalités (écrit/oral)*. Thèse de doctorat inédite. Université-Charles-de-Gaulle Lille III.
- Rokeach, M. (1970). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organisation and change* (3e édition). San Francisco : Jossey-Bass Inc.
- Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation : Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*. Bruxelles : De Boeck.
- Roy, D. (1991). *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial*. Rimouski: Service de recherche et perfectionnement, Cégep de Rimouski.
- Roy, S. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (Dir.) *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (199-225). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (3^e éd., p. 123-147). St-Laurent: ERPI.

- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. St-Laurent: ERPI.
- Sénéchal, K. (2012). *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la communication orale dans la classe de français au secondaire québécois*. Mémoire de maîtrise inédit. Université Laval, Québec.
- Sigel, I. E. (1985). *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children*. Hillsdale, N.J. : L. Erlbaum Associates
- Talbot, L. & Veyrunes, P. (2012). Étudier les interactions en classe : quelle complémentarité d'une double approche statistique et située? Dans M. Altet, M. Bru & C. Blanchard-Laville (dir.), *Observer les pratiques enseignantes*: L'Harmattan.
- Talbot, L. (2011). Les pratiques d'évaluation orale des enseignants du primaire et du secondaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 79-112
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Van der Maren, J.-M. (Dir.). (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal/Bruxelles: PUM et de Boeck. Consulté le 7 septembre 2013 à <http://hdl.handle.net/1866/4688>
- Van Someren, M. W., Barnard, Y. F., & Sandberg, J. A. C. (1994). *The Think Aloud Method: A Practical Guide to Modelling Cognitive Processes*. Londres: Academic Press.
- Vianin, P. (2010). *Neurosciences cognitives et pédagogie spécialisée : un exemple d'évaluation diagnostique des processus cognitifs*. 1-8. Consulté le 9 septembre 2013 à <http://edudoc.ch/record/102518/files/Vianin.2010.pdf?version=1>
- Vianin, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire : comment donner à l'élève les clés de sa réussite?* Bruxelles: De Boeck.
- Vygotski, L. S. (1985). Pensée et langage. Paris: Messidor/Éditions sociales.

Annexe 1 : Compétence «Communiquer oralement selon des modalités variées»

Compétence : Communiquer oralement selon des modalités variées (adapté de MELS, 2009)							
Composantes	Construire du sens	Intervenir oralement		Adopter une distance critique	Réfléchir à sa pratique d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur	Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture	
Familles de situation	S'informer en ayant recours à l'écoute individuelle et en interaction	Informer en ayant recours à la prise de parole individuelle et en interaction		Confronter et défendre des idées en interagissant oralement	Découvrir des œuvres de création en ayant recours à l'écoute		
Processus et stratégies	Planifier son écoute et sa prise de parole	Comprendre et interpréter des productions orales; prendre la parole individuellement et en interaction		Réagir à l'écoute; ajuster sa prise de parole	Évaluer l'efficacité de sa démarche		
	Analyser la situation de communication	Diversifier ses façons de résoudre ses difficultés de compréhension et d'interprétation		Reconnaitre les effets suscités par les propos entendus	Ajuster son intervention	Poser un regard critique sur sa démarche	
	Déterminer sa démarche d'écoute	Déterminer sa démarche de prise de parole	Établir le contact et contribuer au maintien de la communication		Explicit et justifier ses réactions	Soliciter une rétroaction	Poser un regard critique sur le résultat de la tâche
	Anticiper le contenu, l'organisation ou le point de vue	Déterminer le contenu de sa prise de parole	Dégager ce qui confère une unité au document, à l'intervention, à la production ou à l'œuvre	Consolider, nuancer ou réviser ses réactions		Situer son rapport à la situation de communication	
		Déterminer l'organisation	Cerner le contenu du	Développer le contenu ou	Fournir une rétroaction	Évaluer l'apport de la situation d'apprentissage et d'évaluation	

		de sa prise de parole	document, de l'intervention, de la production ou de l'œuvre	contribuer à son développement			au développement de sa compétence
		Déterminer le point de vue	Cerner l'organisation du document, de l'intervention, de la production ou de l'œuvre	Organiser ses propos ou contribuer à l'organisation des propos			Se fixer de nouveaux défis
	Ajuster sa démarche		Cerner le point de vue adopté dans le document, l'intervention, la production ou l'œuvre	Adopter et maintenir un point de vue			
Notions et concepts	Situation de la communication écrite et orale	Organisation du texte		Variétés de langue	Langue orale		
	Communication - Émetteur - Récepteur/destinataire - Langage - Message - Référent Énonciation - Énoncé - Énonciateur - Point de vue	Textes écrits et oraux, courants et littéraires - Hypertexte - Genre - Type de texte - Séquence - Séquence descriptive - Séquence explicative - Séquence argumentative - Séquence narrative - Séquence dialogale		Variation linguistique - Francophonie - Variété de langue	Communication Énonciation - Énoncé Éléments verbaux - Impropriété - Redondance Cohérence du message verbal - Continuité - Progression - Non-contradiction - Pertinence Éléments paraverbaux - Intonation - Intensité/volume - Rythme		

				<ul style="list-style-type: none">- Débit- Prononciation- VoixÉléments non verbaux- Position- Distance- Attitude- Regard- Geste- Mimique
--	--	--	--	--

Annexe 2 : Formulaire de consentement des participants

Titre de la recherche : Croyances et pratiques d'évaluation de l'oral en interaction : étude de cas de deux enseignants de français de 3e secondaire

Étudiante-chercheure : Myriam Vega, étudiante à la maîtrise, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Directrice de recherche : Manon Hébert, professeure agrégée, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise à étudier les croyances, attitudes et pratiques des enseignants du secondaire en ce qui a trait à l'évaluation de l'oral afin de cerner les difficultés auxquelles ils sont confrontés à ce sujet et le moyen de mieux les soutenir en formation initiale ou continue.

2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste, dans le cadre du projet de recherche ACOR, à rencontrer l'étudiante-chercheure pour deux entrevues d'une durée de 45-60 minutes chacune (avant et après les expérimentations sur les cercles de lecture) et à être observé à deux reprises durant l'évaluation des cercles de lecture de vos élèves. Les entrevues se dérouleront à l'école, dans un local de votre choix. La première aura lieu en décembre et la deuxième en avril. De plus, chaque entrevue sera enregistrée sur support audio, puis transcrrite pour fins d'analyse.

- Décembre 2011 (*entrevue*) : La première entrevue visera à mieux comprendre votre expérience personnelle en milieu scolaire, vos croyances, vos pratiques habituelles et vos défis concernant l'évaluation de la communication orale.
- Mars-avril (*observations*) : 1. L'étudiante-chercheure assistera à une séance de cercles de lecture durant laquelle vous prendrez des notes sur les compétences orales des élèves pour les évaluer. Ces traces seront recueillies par l'étudiante-chercheure à l'aide d'une caméra fixe pour des fins d'analyse. 2. L'étudiante-chercheure sera également présente au moment où vous visionnerez les enregistrements d'un cercle de lecture pour évaluer de façon sommative les compétences orales de vos élèves (et après les formations en enseignement-évaluation de l'oral que vous aurez reçues dans le projet ACOR). À cette étape, il vous sera demandé de parler à voix haute pendant l'évaluation afin de verbaliser votre démarche, vos pensées, doutes, questionnements et décisions. Cette seconde observation sera enregistrée sur support vidéo. Elle aura lieu dans un local de votre choix, en la seule présence de l'étudiante-chercheure.
- Avril (*entrevue*) : La dernière entrevue visera à recueillir vos croyances, et impressions liées à la tâche d'évaluation de l'oral en interaction au regard de l'expérimentation vécue en classe.

3. Confidentialité

Nous vous rappelons que vous avez déjà donné votre accord, dans le formulaire de Manon Hébert pour que les enregistrements audios et vidéos des discussions, des séances d'enseignement et des entretiens

individuels, votre journal de bord et les travaux d'élèves seront conservés pour être au besoin analysés par les chercheuses et leurs assistants. Dans le cadre de notre recherche sur les croyances et pratiques des enseignants ayant trait à l'évaluation de l'oral, et en signant le présent formulaire, vous nous autorisez plus spécifiquement à reproduire certains extraits anonymisés de votre portrait d'enseignant, de même que l'agenda de classe et le journal d'expérimentation qui pourront être transcrits dans les publications. Le cas échéant, nous vous contacteront par courriel pour vous demander la permission de publier les extraits choisis. Sinon, les renseignements que vous nous donnerez demeureront strictement confidentiels. Les entrevues seront transcrrites et les enregistrements effacés. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un nom fictif et seule la chercheuse principale et/ou la personne mandatée à cet effet auront la liste des participants et des noms fictifs qui leur auront été attribués. Tous les documents concernant la recherche seront par ailleurs conservés en lieu sûr dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Ils seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers et vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration de la formation offerte aux enseignants. Votre participation à la recherche pourra également vous donner l'occasion de mieux vous connaître en réfléchissant à vos pratiques.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec l'étudiante-rechercheure (voir coordonnées plus bas). Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements ainsi que les vidéos qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

6. Indemnité

Les participants ne recevront aucune compensation financière.

7. Diffusion des résultats

Les conclusions générales de la recherche seront envoyées aux participants à la fin du projet.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheure _____ Date : _____

(ou de son représentant) : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Myriam Vega, candidate à la maîtrise et chercheure principale.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal à l'adresse courriel suivante: ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

Annexe 3 : Questionnaire d'entrevue

Questions d'entrevue (**durée approximative : 60 min**)

L'entrevue d'aujourd'hui nous permettra de discuter de vos pratiques en évaluation de l'oral et de la façon dont vous percevez ce geste professionnel.

A) Pratiques liées à l'enseignement-évaluation de l'oral en français

1. Dans votre «portrait d'enseignant», vous avez mentionné faire deux activités en oral cette année. Pourriez-vous me décrire ces activités?
2. Qu'est-ce que ces activités vous permettent d'enseigner de façon spécifique à l'oral?
3. De façon générale, comment utilisez-vous vos manuels scolaires actuels pour le développement des compétences en communication orale de vos élèves ? Illustrer par des exemples de projets qui y sont proposés.
4. Quelles ressources aimeriez-vous avoir pour enseigner la communication orale en classe de français ?

5. Comment évaluez-vous généralement vos élèves en oral?

- 5.1. Au sein de quel type d'activité?
- 5.2. À quelle fréquence?
- 5.3. À l'aide de quels outils? (ex : grilles d'observation, grilles d'évaluation, rétroactions orales, entrevues individuelles, autoévaluation, journal de bord, portfolio, etc.)
- 5.4. Comment faites-vous pour établir vos critères d'évaluation en communication orale ?
- 5.5. Considérez-vous que ces évaluations sont des aides à l'apprentissage pour vos élèves ? Expliquez pourquoi.
- 5.7. De quelle façon impliquez-vous vos élèves dans le processus d'évaluation?
- 5.8. Vous arrive-t-il d'évaluer la compétence orale de vos élèves lorsqu'ils sont en situation d'interaction? Si oui, à quelle fréquence?
- 5.9. Quelle est votre méthode pour évaluer vos élèves à l'oral quand ils sont en interaction? (ex : discussions, débats, entrevues, etc.)

B) Croyances liées à l'enseignement-évaluation de l'oral en français

1. À la fin d'une année scolaire, que considérez-vous que vos élèves ont appris en lien avec la communication orale ?
2. Selon vous, est-ce que vos élèves transfèrent ces apprentissages dans d'autres situations de communication? Dans quel type de situations par exemple? (vie scolaire, personnelle, professionnelle, etc.)

3. Quels sont vos principaux défis concernant l'évaluation de l'oral?
4. Qu'est-ce qui est le plus important pour vous quand vous évaluez vos élèves à l'oral?
5. De quelle façon vos pratiques d'évaluation ont-elles changé avec les années?
6. Comment le renouveau pédagogique a-t-il influencé votre vision de l'évaluation des élèves?
7. Qu'est-ce qui vous permettrait d'améliorer vos pratiques d'évaluation selon vous?

C) Croyances liées à la composante de l'oral en français

1. Quelle place accordez-vous à la lecture, à l'écriture et à l'oral dans votre enseignement?
2. Qu'est-ce qui motive ces choix?
3. Selon vous, quelle est l'importance d'enseigner l'oral dans le cours de français?
4. À quelle fréquence devrait-on faire de la communication orale en classe avec les élèves ? Considérez-vous en faire assez ?
5. Au sujet des nouveautés du programme, que pensez-vous des activités d'oral en interaction qui y sont mises de l'avant? (ex : famille de situation «confronter et défendre des idées en interagissant oralement»? Débats, discussions, échanges informels, cercles de lecture)

D) Retour sur le portrait de l'enseignant

Avant de terminer l'entretien, faisons un bref retour sur le portrait d'enseignant que vous avez rempli au début du projet ACOR.

1. Dans votre portrait, vous dites réaliser chaque année des projets à l'oral selon des méthodes traditionnelles. Qu'entendez-vous par là?
2. Vous dites à ce sujet «Il est temps que j'y renonce». Qu'est-ce qui motive cette décision? Comment comptez-vous vous y prendre?
3. Vous dites vouloir acquérir de nouvelles connaissances en oral. À quel type de connaissances faites-vous allusion? (activités, connaissances sur la composante, évaluation)

5. Vous avez 11 années d'expérience en enseignement. Quel est le dernier diplôme que vous avez obtenu?
6. Depuis combien de temps enseignez-vous dans cette école?
7. Jusqu'à quel point aimez-vous enseigner en troisième secondaire?
8. Comment qualifiez-vous vos élèves actuels? (origine ethnique, niveau de compétence en français, intérêts, etc.)

Conclusion :

Résumer les grandes lignes de l'entrevue

1. Y a-t-il des points qui n'ont pas été couverts durant cette entrevue et que vous aimeriez

aborder?
2. Souhaitez-vous faire un retour sur une des questions?
3. Acceptez-vous que je vous envoie par courriel, d'ici quelques semaines, la synthèse que j'aurai faite de votre entrevue pour que vous vérifiiez s'il n'y a pas de modifications à y apporter?
Merci beaucoup du temps que vous m'avez accordé aujourd'hui!

Annexe 4 : Description du contexte de la recherche ACOR

Dans le contexte québécois actuel d'intégration des compétences, de différenciation et de transversalité en éducation, littérature et communication orale sont, aux dires des enseignants, des objets difficiles à enseigner et particulièrement à évaluer (MELS, 2007). Sachant que les journaux de lecture et les cercles de lecture favorisent les apprentissages littéraires et encouragent le dialogue, mais que ces dispositifs didactiques sont encore très peu employés par les enseignants (Hébert, 2007), les deux chercheuses ont tenté de mettre en commun leurs modèles d'enseignement en lecture littéraire et en oral afin de mieux comprendre comment faciliter l'enseignement-évaluation de ces compétences de manière intégrée.

La période de cueillette de données s'est étendue sur l'année scolaire 2011-2012 et a eu lieu dans quatre écoles différentes (deux au primaire, deux au secondaire) et auprès de huit enseignants (quatre enseignants de 6^e année et quatre de 3^e secondaire). Une phase de pré-expérimentation a été réalisée en novembre-décembre au cours de laquelle les enseignants, formés par les chercheuses, ont mis à l'essai le modèle d'enseignement en lecture littéraire (Hébert, 2003). Des séances d'enseignement explicite en lecture et des tâches spécifiques en écriture, au moyen d'un journal de lecture et en oral, au moyen de cercles de lecture, ont encadré la lecture par tous d'un même roman en classe pendant trois semaines. Les élèves, répartis en équipes de 5-6, se sont rencontrés à raison d'une fois par semaine pour discuter de leur lecture. Ces discussions étaient chaque fois enregistrées sur support audio ou vidéo. Au total, trois cercles de lecture, d'une durée d'environ 45 minutes, ont permis aux élèves de partager leurs propres opinions et questions sur le roman. Une phase d'expérimentation, inspirée du format employé pour la pré-expérimentation, a ensuite eu lieu en mars-avril. Un volet complet d'enseignement explicite de l'oral (janvier-février) a été ajouté avant cette étape (formation des enseignants, intégration de trois ateliers formatifs avant le début de l'activité de lecture du roman, puis évaluation certificative de l'oral en interaction entre pairs).

Il est à noter que les enseignants ont été suivis de près par les chercheuses, ainsi que par leur conseiller pédagogique respectif. De plus, bien qu'une partie des ateliers formatifs en oral ait été construite en collaboration étroite avec les enseignants, il reste que tous les enseignants ont dû suivre un ensemble de consignes imposées pour l'enseignement et l'évaluation des apprentissages en lecture (roman obligatoire, consignes pour l'élaboration et l'évaluation du journal, plans de leçon, etc.) et aussi en oral (ateliers d'enseignement, grille d'observation, grille d'évaluation).

Pour ce qui est de l'évaluation certificative de l'oral, elle a été planifiée par les chercheuses qui ont formé les enseignants à ce sujet. Dans un deuxième temps, les enseignants ont collecté des informations en classe, pendant les trois cercles de lecture des élèves, sur des grilles d'observation reprenant les mêmes critères que ceux qui ont été retenus pour le jugement. Puis, ils ont fait l'écoute d'un extrait d'un cercle de lecture (considéré par les élèves comme étant le mieux réussi par leur équipe) de chaque équipe, pour finalement poser un jugement, en s'aidant d'une grille d'évaluation descriptive analytique en triangulant les traces récoltées (autoévaluation de l'élève et évaluation de leurs pairs, ainsi que de leurs propres observations).

Le CL : Une tâche d'évaluation complexe et signifiante

La tâche d'évaluation qui est proposée aux élèves dans la recherche ACOR permet de rendre compte de la compétence des élèves à l'oral. En effet, cette tâche correspond aux critères énumérés par Tardif (2006) pour définir un savoir-agir.

Le savoir-agir
<ul style="list-style-type: none">- A un caractère heuristique : les ressources mobilisées et combinées donnent lieu à des agencements particuliers à chaque situation- Se déploie en contexte, dans une situation unique- Se manifeste au sein de situations complexes- Ne peut être automatisé dans d'autres situations

Tableau 3 : Les caractéristiques du savoir-agir (adapté de Tardif, 2006, p. 23-24)

Premièrement, le cercle littéraire (CL), conformément à sa nature, est doté d'un caractère heuristique, puisqu'il donne lieu à un agencement unique de ressources à chaque fois. L'activité des CL se déroule sur une période d'environ trois semaines au cours de laquelle les élèves font individuellement et progressivement la lecture d'un même roman. Cette lecture s'effectue en classe et de façon contrôlée puisque l'enseignant détermine à l'avance le nombre de chapitres à lire en préparation de chaque CL. Chaque semaine, une période de 60 minutes est réservée au CL en tant que tel, c'est-à-dire à une discussion littéraire entre élèves placés en équipes de cinq. Les élèves sont responsables de gérer eux-mêmes leur discussion (tours de parole, choix des sujets), sans que l'enseignant n'intervienne. D'un CL à l'autre, les équipes sont composées des mêmes élèves qui jouent les mêmes rôles (animateur, secrétaire, responsable du temps, etc.). Les consignes, décrites et expliquées aux élèves en début de parcours, demeurent également les mêmes lors de chaque CL du point de vue de son fonctionnement (durée, déroulement). On comprend donc que le type de savoir qui se déploie au sein de cette situation d'apprentissage et d'évaluation correspond à un savoir-agir, donc à une compétence, au sens où l'entend Tardif.

Deuxièmement, il ne fait aucun doute que le type de savoirs oraux exigés par le CL correspond à un savoir-agir en ce que ceux-ci se manifestent de façon spécifique dans ce contexte. Dans le paragraphe précédent, nous avons décrit les grandes lignes du fonctionnement du CL qui est somme toute très détaillé et spécifique sur le plan formel. Or, malgré ce cadre rigoureux, le CL donne lieu à des échanges spontanés et d'une grande diversité. D'un côté, les élèves se préparent à la discussion en étant conscients des principales stratégies de lecture qu'ils ont mobilisées en lisant. Mais de l'autre, les sujets qu'une équipe choisira de discuter, de même que les réactions de chacun sont absolument imprévisibles. On ne peut non plus être sûr que tous auront le même temps de parole, donc la même tâche à l'oral. Cette réalité s'explique par le fait que le CL met en œuvre un oral réflexif, donc un type d'oral employé en premier lieu pour apprendre et verbaliser ses savoirs. Ainsi, les ressources internes et externes auxquelles les élèves ont recours sont mobilisées et combinées différemment lors de chaque cercle littéraire, ce qui produit un CL unique à chaque fois. Par exemple, un élève qui présente sa stratégie sera appelé à la justifier à chaud, puisque ces justifications ne sont pas préparées à

l'avance. Cet élève construira donc sa justification dans l'action avec l'aide de ses pairs. De même, l'usage de la reformation s'emploie avec des intentions particulières dans les cercles littéraires, que ce soit pour permettre à l'élève de vérifier sa compréhension des propos d'un pair, de lui venir en aide ou de synthétiser un sujet de discussion. Sa mobilisation dans ce contexte demande des habiletés distinctes de celles qui sont requises par un exercice décontextualisé de reformulation d'une série de phrases présélectionnées par l'enseignant, par exemple. Nous voyons donc que le CL conduit au déploiement d'un savoir-agir qui ne peut se manifester en dehors de ce contexte particulier.

Troisièmement, le CL est une tâche d'un haut niveau de complexité. Nous avons déjà évoqué quelques caractéristiques inhérentes à la tâche, comme le haut degré d'imprévu dans les discussions du fait de la spontanéité des interventions de chacun. De plus, en français, cette activité met en jeu les trois compétences disciplinaires de façon interreliée. En guise d'illustration, rappelons que pour faire de leur cercle de lecture un succès, les élèves doivent mobiliser et combiner des ressources qui relèvent à la fois des savoirs de lecture littéraire (comme les stratégies de lecture, la référence à l'œuvre, la contextualisation du sujet), des savoirs oraux (comme l'écoute, le questionnement, la reformulation) et des savoirs à l'écrit puisqu'une tâche d'écriture précède (prise de notes) et suit chaque CL (journal de lecture). On demande effectivement aux élèves de rédiger trois commentaires littéraires dans leur journal de lecture à partir des stratégies qu'ils avaient préparées pour le CL ou, encore, en s'inspirant de celles d'un de leur coéquipier dont ils ont discuté en équipe. Bref, le cercle littéraire est par nature un genre oral d'une grande complexité.

Quatrièmement, le savoir-agir déployé dans le CL ne peut être automatisé dans d'autres situations. Comme nous l'avons déjà illustré avec la reformulation, les procédés langagiers ou autres ressources discursives et linguistiques employées dans les CL ne peuvent être automatisés dans d'autres situations. Ces ressources exigent de l'élève qu'il prenne une décision à chaque fois et qu'il les adapte à la situation spécifique des CL.

Annexe 5 : Instructions du *think-aloud*

Préambule

Avant qu'on commence, je tiens à vous rappeler que le but de ma recherche c'est de documenter ce que les enseignants font quand ils évaluent l'oral dans les cercles de lecture et leur degré d'aisance ou non à évaluer : leurs avis, opinions, questions, hésitations, difficultés et bonnes idées. C'est pour ça que je vous ai observé à chaque CL au cours des derniers mois et que je veux le faire une dernière fois aujourd'hui. Il faut que vous sachiez que je ne suis pas ici pour juger ou critiquer votre façon d'évaluer, mais pour avoir accès à de l'information privilégiée concernant la façon dont un enseignant évalue des productions orales. Donc, le fait de pouvoir vous observer va m'aider à mieux comprendre comment on peut évaluer un CL et quelles sont les forces et les défis des enseignants dans ce contexte bien précis d'évaluation. Je vous rappelle aussi que votre nom ne sera pas publié ni celui de votre école ni celui de vos élèves. Pour les besoins de l'étude, cette partie de la recherche va être filmée pour m'aider à me rappeler l'entretien et à observer le non-verbal. Cet enregistrement ne sera pas publié sans votre consentement.

Instructions :

Dans quelques instants, vous allez évaluer le CL des deux équipes qui ont été retenues par les chercheuses, de la même façon dont vous l'avez fait vendredi dernier avec Manon et Lizanne. Pendant que vous évaluez, je vous demanderais de dire à voix haute tout ce qui vous passe par la tête pendant que vous observez ces élèves. Donc, pour vous aider, je vais arrêter l'enregistrement après chaque stratégie pour que vous puissiez m'expliquer ce que vous faites, ce à quoi vous pensez à chaque fois que vous prenez une décision ou que vous écrivez quelque chose sur votre grille. Faites-moi part de vos questionnements aussi et de vos incertitudes. Par exemple, vous pourriez dire des choses comme : «Ce critère là, je ne le trouve pas évident. C'est pas encore clair pour moi ce que je dois écrire.» ou «Bon, ici je remarque que Vincent est très aidant avec Simon. Il vient de reformuler ce qu'il a dit, ce qui prouve qu'il a intégré cette notion.» ou «Je dois revenir en arrière de quelques secondes parce que j'étais distrait par Sarah qui regarde partout, sauf la personne qui parle dans son équipe.» Vous aussi, vous avez le droit d'arrêter la vidéo aussi souvent que vous le voulez pour verbaliser, ou encore de faire des retours en arrière au besoin.

Je vous avertis tout de suite que je pourrais vous interrompre à tout moment pendant l'évaluation pour vous poser des questions supplémentaires.

N'oubliez pas que le fait que vous verbalisiez pendant que vous évaluez me permet d'avoir accès à la richesse de vos pensées en action, ce qui est très précieux pour pouvoir, éventuellement, aider d'autres enseignants qui auraient à évaluer des CL.

Réchauffement :

Si vous voulez bien, on va faire un essai à partir du début du CL de l'équipe _____. On va écouter le choix des titres pendant 3 minutes. N'oubliez pas de dire à haute ce que vous faites et ce à quoi vous pensez.

Questions de relance ou d'explicitation :

- Continuez à verbaliser svp
- Pourquoi vous avez l'air de douter en ce moment?
- Qu'est-ce que vous faites en ce moment?
- À quoi vous pensez en ce moment?
- Qu'est-ce que vous écrivez?
- Pourquoi vous écrivez ça?

Déroulement :

- Prendre le CL de l'équipe _____ (celui que les élèves ont choisi)
- Évaluer la compétence orale de chaque élève avec les outils suggérés par les chercheurs (autoévaluation, évaluation du groupe, grilles d'observation, résumé des stratégies).

Pour les besoins de la recherche, vous devez écouter au moins 10 min. du CL. C'est à vous de décider quand arrêter l'écoute, à partir du moment où vous jugez avoir assez d'information pour remplir la grille de jugement. À la fin de l'exercice, vous devriez avoir posé un jugement pour chaque élève (= grille d'évaluation complétée).

- Verbaliser pendant l'évaluation
- Faire la même chose pour l'équipe suivante
- Quand les deux équipes auront été évaluées, on passera à l'entrevue finale

Questions après le premier CL :

- Alors, comment ça se passe jusqu'à présent?
- Est-ce que notre façon de fonctionner vous convient? Qu'est-ce qu'on devrait changer pour que vous vous sentiez plus à l'aise?

Questions après les 2 CL:

- Est-ce que cette façon d'évaluer ressemble à ce que vous faites habituellement?

Retour sur le think-aloud :

- Comment s'est passée votre première expérience de verbalisation?

En général, vous diriez que vous avez trouvé ça :

- a) facile b) moyen c) difficile

Pourquoi?

Annexe 6 : Grille d'évaluation pour juger du degré de compétence en oral (prise de parole en interaction) au secondaire (Hébert et Lafontaine, 2012)

Critères du MELS (2009, programme et 2011, cadre)	A Au-delà des attentes, très bien (très souvent)	B Bien, correspond aux attentes (souvent)	C À améliorer (pas assez)	D Insuffisant (presque pas)
<p>1. Adaptation à la situation de communication (situation=CL) (paramètres de la tâche, du genre de production, pertinence du contenu et éléments non verbaux et paraverbaux) (40%) Cocher, si l'élève avait le rôle de : <input type="checkbox"/> secrétaire ou <input type="checkbox"/> animateur</p>	<p>❖ L'élève comprend très bien comment participer à un cercle de lecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> • il partage très souvent ses stratégies de lecture (à partir de ses notes de lecture et de son roman) et commente très souvent les propos des autres (sans toutefois trop couper la parole); • il écoute très bien les autres (les regarde quand ils parlent et/ou manifeste son intérêt); • il rétroagit très bien (exprime poliment son désaccord, approuve les bonnes idées, pose de bonnes questions); • il essaie de très bien élaborer ses propos (situe, cite et justifie); • il utilise une façon de parler très appropriée à cette situation (volume et intonation); • il utilise très souvent le vocabulaire spécialisé approprié pour parler de lecture et de littérature. 	<p>❖ L'élève comprend bien comment participer à un cercle de lecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> • il partage souvent ses stratégies de lecture (à partir de ses notes de lecture et de son roman) et commente souvent les propos des autres (sans toutefois trop couper la parole); • il écoute bien les autres (les regarde quand ils parlent et/ou manifeste son intérêt); • il rétroagit bien (exprime poliment son désaccord, approuve les bonnes idées, pose de bonnes questions); • il essaie de bien élaborer ses propos (situe, cite et justifie); • il utilise une façon de parler appropriée à cette situation (volume, débit, rythme, registre); • il utilise souvent le vocabulaire spécialisé approprié pour parler de lecture et de littérature. 	<p>❖ L'élève ne comprend pas toujours bien comment participer à un cercle de lecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> • il ne partage pas assez ses stratégies de lecture (à partir de ses notes de lecture et de son roman) et commente peu les propos des autres (ou leur coupe très souvent la parole); • il n'écoute pas assez les autres (les regarde quand ils parlent et/ou manifeste son intérêt); • il ne rétroagit pas toujours bien (exprime poliment son désaccord, approuve les bonnes idées, pose de bonnes questions); • il n'élabore pas assez ses propos (situe, cite et justifie); • il utilise une façon de parler pas toujours appropriée à cette situation (volume, débit, rythme, registre); • il n'utilise pas assez souvent le vocabulaire spécialisé approprié pour parler de lecture et de littérature. 	<p>❖ L'élève comprend peu comment participer à un cercle de lecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> • il partage peu ses stratégies de lecture (à partir de ses notes de lecture et de son roman) et commente peu les propos des autres (ou leur coupe très souvent la parole); • il écoute peu les autres (les regarde quand ils parlent et/ou manifeste son intérêt); • il rétroagit peu (exprime poliment son désaccord, approuve les bonnes idées, pose de bonnes questions); • il élabore peu ses propos (situe, cite et justifie); • il utilise une façon de parler peu appropriée à cette situation (volume, débit, rythme, registre); • il n'utilise peu ou pas le vocabulaire spécialisé approprié pour parler de lecture et de littérature.

<p>2. Compréhension et interprétation adéquates d'une production orale (compréhension du contenu et organisation du propos) (30%)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Il reformule très souvent, et de manière utile, pour clarifier le problème à discuter, le développer ou le conclure; pour valider la compréhension, expliciter, rectifier ou nuancer son propos ou celui d'un pair. ❖ Il utilise très souvent des expressions variées et appropriées pour reformuler les propos. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Il reformule souvent, et de manière utile, pour clarifier le problème à discuter, le développer ou le conclure; pour valider la compréhension, expliciter, rectifier ou nuancer son propos ou celui d'un pair. ❖ Il utilise souvent des expressions appropriées pour reformuler les propos. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Il ne reformule pas assez souvent, ou le fait de manière parfois inutile, pour valider la compréhension, expliciter, rectifier ou nuancer son propos ou celui d'un pair. ❖ Il n'utilise pas assez souvent d'expressions pour reformuler les propos. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Il ne reformule presque jamais pour valider la compréhension, expliciter, rectifier ou nuancer son propos ou celui d'un pair. ❖ Il n'utilise presque pas d'expressions pour reformuler les propos.
<p>3. Justification pertinente de ses réactions à une production orale et de son jugement à l'égard de celle-ci... (éléments de justification issus de repères culturels ou expériences personnelles ; recours à des critères d'appréciation) (30%)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ L'élève justifie très souvent ses propos de manière variée et solide, en donnant plusieurs raisons pertinentes (explications, comparaisons, faits, exemples, connaissances littéraires et repères culturels à l'appui). ❖ L'élève utilise très souvent des expressions variées et appropriées pour justifier ses propos (ex. marqueurs de relation) 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ L'élève justifie souvent ses propos de manière variée et solide, en donnant quelques raisons pertinentes (explications, comparaisons, faits, exemples, connaissances littéraires et repères culturels à l'appui). ❖ L'élève utilise souvent des expressions appropriées pour justifier ses propos (marqueurs de relation). 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ L'élève ne justifie pas assez souvent ses propos de manière variée et solide, il ne donne pas assez de raisons pertinentes (explications, comparaisons, faits, exemples, connaissances littéraires et repères culturels à l'appui). ❖ L'élève n'utilise pas assez souvent d'expressions pour justifier ses propos (marqueurs de relation). 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ L'élève ne justifie presque pas ses propos, il ne donne presque pas de raisons pertinentes (explications, comparaisons, faits, exemples, connaissances littéraires et repères culturels à l'appui). ❖ L'élève n'utilise presque pas d'expressions pour justifier ses propos (marqueurs de relation).
<p>Évaluation globale qualitative</p>	<p>Bref, l'élève comprend très bien les attentes liées au cercle de lecture. Il reformule très souvent en utilisant des expressions variées et appropriées. Il justifie très souvent ses propos en utilisant des expressions variées et appropriées.</p>	<p>Bref, l'élève comprend bien les attentes liées au cercle de lecture. Il reformule souvent en utilisant des expressions variées et appropriées. Il justifie souvent ses propos en utilisant des expressions variées et appropriées.</p>	<p>Bref, l'élève comprend plus ou moins les attentes liées au cercle de lecture. Il ne reformule pas assez souvent en utilisant des expressions variées et appropriées. Il ne justifie pas assez souvent ses propos en utilisant des expressions variées et appropriées.</p>	<p>Bref, l'élève comprend peu les attentes liées au cercle de lecture. Il ne reformule presque jamais en utilisant des expressions variées et appropriées. Il ne justifie presque pas ses propos en utilisant des expressions variées et appropriées.</p>
<p>Évaluation globale quantitative</p>	<p>86% à 100% <input type="text"/> % 0%</p>	<p>71% à 85% <input type="text"/> % 0%</p>	<p>60% à 70% <input type="text"/> % 0%</p>	<p>59 % 0% moins <input type="text"/></p>

Annexe 6 : Grille des codes de l'entrevue sur les croyances et les pratiques déclarées

Codes, étape 1	Définition	Indices linguistiques
Croyance-cognitive	Connaissance qu'un individu a de ce qui 'doit être fait', ce qui 'devrait être le cas', et ce qui 'est préférable' (Rokeach, 1970)	- Marques de modalités : auxiliaires de modalité comme <i>falloir</i> et <i>devoir</i> , phrases interrogatives rhétoriques, temps et modes verbaux comme l'impératif, le subjonctif, le conditionnel et le futur de l'indicatif qui impliquent une valeur de prescription et d'évaluation (MELS, 2011)
Croyance-affective	La croyance affective suscite les émotions et conduit un individu à prendre position de façon positive ou négative au regard de l'objet d'une croyance (Rokeach, 1970)	- Emploi de verbes comme <i>se sentir</i> - Prise de position affective (<i>j'aime</i> ou <i>je n'aime pas</i>)
Pratique déclarée	Déclarations de l'enseignant au sujet de ses pratiques (Bru, 2004, p. 283) qui informent de ses intentions, choix et décisions (Lefebvre, 2005)	- Type de discours : descriptif - Emploi de verbes au présent de l'indicatif et du « futur proche »
Codes, étape 2	Définition	Exemple tiré de notre recherche
Croyance-affective-savoir	La croyance affective suscite les émotions et conduit un individu à prendre position de façon positive ou négative au regard de l'objet d'une croyance (Rokeach, 1970) en ce qui a trait aux savoirs à enseigner en oral et à l'élaboration didactique : inventaire, tri et sélection des savoirs savants; analyse des pratiques sociales liées à ces savoirs; construction des objets d'enseignement (Halté, 1992).	-

Croyance-affective-enseignement	La croyance affective suscite les émotions et conduit un individu à prendre position de façon positive ou négative au regard de l'objet d'une croyance (Rokeach, 1970) en ce qui a trait à l'enseignement de l'oral et à l'intervention didactique : distinction des objectifs; mise en place de stratégies didactiques; inventaire de situations et de dispositifs didactiques; adaptation du programme à la classe; progression des apprentissages (Halté, 1992).	« Je ne me sens pas toujours compétente pour tout enseigner. » (Karoline)
Croyance-affective-évaluation	La croyance affective suscite les émotions et conduit un individu à prendre position de façon positive ou négative au regard de l'objet d'une croyance (Rokeach, 1970) en ce qui a trait à l'évaluation, et particulièrement à l'intention et au moment d'évaluation; aux tâches d'évaluation; aux instruments d'évaluation; aux rôles dans l'évaluation (Leroux, 2009).	« j'essaie à chaque fois de me faire une grille représentative de ce que j'ai... au moins ce dont j'ai parlé, ce que j'ai enseigné. Mais euh, c'est ça. C'est pas évident. » (Karoline)
Croyance-affective-élève	La croyance affective suscite les émotions et conduit un individu à prendre position de façon positive ou négative au regard de l'objet d'une croyance (Rokeach, 1970) en ce qui a trait à l'élève et à l'apprentissage. L'apprentissage se rapporte à un «acte de perception, d'interaction et d'intégration d'un objet par un sujet. Acquisition de connaissances et développement d'habiletés, d'attitudes et de valeurs qui s'ajoutent à la structure cognitive d'une personne.» (Legendre, 2005, p. 88).	-
Croyance-cognitive-savoir	Connaissance qu'un individu a de ce qui 'doit être fait', ce qui 'devrait être le cas', et ce qui 'est préférable' (Rokeach, 1970) en ce qui a trait aux savoirs à enseigner en oral et à l'élaboration didactique : inventaire, tri et sélection des savoirs savants; analyse des pratiques sociales liées à ces savoirs; construction des objets d'enseignement (Halté, 1992).	« C'est sûr qu'il y a aussi les éléments prosodiques à respecter, le contenu, c'est très important et les liens entre les idées. En secondaire 3, c'est un aspect qui est à maîtriser. » (Karoline)
Croyance-	Connaissance qu'un individu a de ce qui 'doit être fait', ce qui	« Je crois que j'aurais besoin d'outils de

cognitive-enseignement	'devrait être le cas', et ce qui 'est préférable' (Rokeach, 1970) en ce qui a trait à l'enseignement de l'oral et à l'intervention didactique : distinction des objectifs d'apprentissage; mise en place de stratégies didactiques; inventaire de situations et de dispositifs didactiques; adaptation du programme à la classe; progression des apprentissages (Halté, 1992).	référence à l'oral. Un livre pour me permettre d'aider un élève qui a un besoin spécifique, par exemple avec le débit. » (Karoline)
Croyance-cognitive-évaluation	Connaissance qu'un individu a de ce qui 'doit être fait', ce qui 'devrait être le cas', et ce qui 'est préférable' (Rokeach, 1970) en ce qui a trait à l'évaluation, et particulièrement à l'intention et au moment d'évaluation; aux tâches d'évaluation; aux instruments d'évaluation; aux rôles dans l'évaluation (Leroux, 2009).	« Et pourquoi? Parce que je me suis dit que les élèves sont responsables aussi de leur évaluation, ils doivent s'impliquer. Ce n'est pas à moi de venir avec des critères fixes. » (Léopold)
Croyance-cognitive-élève	Connaissance qu'un individu a de ce qui 'doit être fait', ce qui 'devrait être le cas', et ce qui 'est préférable' (Rokeach, 1970) en ce qui a trait à l'élève et à l'apprentissage. L'apprentissage se rapporte à un «acte de perception, d'interaction et d'intégration d'un objet par un sujet. Acquisition de connaissances et développement d'habiletés, d'attitudes et de valeurs qui s'ajoutent à la structure cognitive d'une personne.» (Legendre, 2005, p. 88).	« En fait, je pense que les élèves sont très honnêtes par rapport à l'oral. Ils le savent en fait. Là c'est sûr que ça va les aider de se voir et vraiment là, visuellement se voir en action, mais ils savent : «Non Madame, j'ai toujours un échec à l'oral, j'ai de la misère, je suis pas capable d'articuler, on comprend pas ce que je dis, j'dis toujours tsé tsé tsé», ils savent consciemment ce qui se passe là. » (Karoline)
Pratique déclarée-savoirs	Déclarations de l'enseignant au sujet de ses pratiques (Bru, 2004, p. 283) qui informent de ses intentions, choix et décisions (Lefebvre, 2005) en ce qui a trait aux savoirs à enseigner en oral et à l'élaboration didactique : inventaire, tri et sélection des savoirs savants; analyse des pratiques sociales liées à ces savoirs; construction des objets d'enseignement (Halté, 1992).	« Je travaille différents exercices sur la prosodie avec eux pour les préparer à leur présentation comme le volume, l'articulation, le débit. Je travaille aussi le non-verbal avec eux. » (Karoline)

Pratique déclarée-enseignement	Déclarations de l'enseignant au sujet de ses pratiques (Bru, 2004, p. 283) qui informent de ses intentions, choix et décisions (Lefebvre, 2005) en ce qui a trait à l'enseignement de l'oral et à l'intervention didactique : distinction des objectifs d'apprentissage; mise en place de stratégies didactiques; inventaire de situations et de dispositifs didactiques; adaptation du programme à la classe; progression des apprentissages (Halté, 1992).	« Je commence par enseigner le texte explicatif en écriture avant de leur demander de faire un oral explicatif. Pour cet oral-là, je les filme. Ils aiment beaucoup ça. À l'école on a une vieille télévision et un VHS des années '80 avec une caméra sur pied, mais je l'utilise pour filmer les équipes. Ensuite, les élèves visionnent leur exposé. » (Karoline)
Pratique déclarée-évaluation	Déclarations de l'enseignant au sujet de ses pratiques (Bru, 2004, p. 283) qui informent de ses intentions, choix et décisions (Lefebvre, 2005) en ce qui a trait à l'évaluation, et particulièrement à l'intention et au moment d'évaluation; aux tâches d'évaluation; aux instruments d'évaluation; aux rôles dans l'évaluation (Leroux, 2009).	« Oui, alors ça c'est une fois euh par année de façon officielle ok? Mais de façon informelle aussi quand les élèves travaillent en équipe je passe à travers les équipes. Là, à ce moment-là je prends aussi des notes.» (Léopold)
Pratique déclarée-élève	Déclarations de l'enseignant au sujet de ses pratiques (Bru, 2004, p. 283) qui informent de ses intentions, choix et décisions (Lefebvre, 2005) en ce qui a trait à l'élève et à l'apprentissage. L'apprentissage se rapporte à un «acte de perception, d'interaction et d'intégration d'un objet par un sujet. Acquisition de connaissances et développement d'habiletés, d'attitudes et de valeurs qui s'ajoutent à la structure cognitive d'une personne.» (Legendre, 2005, p. 88).	« mais ils savent : "Non Madame, j'ai toujours un échec à l'oral, j'ai de la misère, je suis pas capable d'articuler, on comprend pas ce que je dis, j'dis toujours tsé tsé tsé", ils savent consciemment ce qui se passe » (Karoline)
Résidus	Propos hors-sujet, c'est-à-dire qui n'est pas en lien avec la première question de recherche, soit celle portant sur les croyances et les pratiques déclarées liées à l'oral et à l'oral en interaction. Propos inaudibles ou incompréhensibles.	« D'accord? Alors il y a ça aussi. Mais comme il faut partager ce qu'on a et la seule chose qu'on partage et qui n'est pas diminuée ce sont les connaissances. Vous avez des connaissances vous partagez avec quelqu'un vous gardez

	encore vos connaissances. Ça ne diminue pas! » (Léopold)
--	--

Annexe 7 : Grille des codes du *think-aloud* pendant le jugement

Codes de Vianin (2010)	Définition de Vianin (2010) et notre adaptation (s'il y a lieu)	Exemple tiré de notre recherche
Identification	« identifie le type de problème, détermine les caractéristiques et les attributs d'un objet (identification des ressemblances)», dans notre cas l'objet est la compétence orale. L'identification est une énumération, une description sans organisation ou liens ou explications.	« Elle a nommé sa stratégie, elle a essayé de les expliquer, euh par contre parfois il n'y a pas de justifications ou de références, mais plusieurs fois elle pensait à en donner. » (Léopold)
Exploration	« effectue une observation systématique de la tâche », consulte des documents, des grilles d'évaluation, des consignes du travail	« Bon. 13 minutes. [manipule les grilles d'évaluation] Euh euh si on regarde tout ce qu'on a avec nous, là ici, euh. » (Karoline)
Surveillance de l'action et régulation	« contrôle l'efficacité des stratégies choisies et garde le but en tête » et « ajuste ou réoriente les stratégies utilisées ». Selon Vianin, « Parfois, lors de l'exécution de la tâche, le processus de monitoring oblige l'élève à interrompre carrément son travail et à reconSIDéRer toute sa planification. Cette phase est en général accompagnée par un profond soupir et un grattage du cuir chevelu, juste derrière l'oreille. Il s'agit alors d'identifier la cause du problème et de modifier sa stratégie. » (2009, p. 94). L'enseignant peut hésiter, se questionner sur son action, relire les critères pour bien comprendre, etc.	« Il a compris ce qu'il avait à faire, mais c'est pas aussi... [se frotte la tête, soupire] il utilise pas nécessairement d'expressions appropriées pour justifier, mais... il l'a bien fait quand même! C'est ça l'affaire. C'est que qu'est-ce qu'on fait dans ce temps-là? [barre le cercle sur la grille d'évaluation] [soupire, s'appuie sur son poing] » (Karoline)
Comparaison	« distingue les objets entre eux, détermine leurs ressemblances et leurs différences », dans notre cas entre eux les élèves ou leurs performances ou compare un élève par rapport à lui-même à un autre moment de la situation d'apprentissage	« C'est sûr, si on compare Rogelio et les autres, on va voir que William dépasse les autres, je peux dire dépasse Rogelio. » (Léopold)

Analyse	« établit des liens entre les différentes composantes (chronologiques, spatiales ou logiques) » sans arriver à une conclusion. Selon Vianin, ce processus « permet en effet de réaliser une synthèse du travail effectué par les processus d'identification, de discrimination, d'exploration, de sélection et de comparaison » (2009, p. 103)	« Je pense que Julien comprend la structure, mais il va pas au-delà des choses. Il fait juste rester sommaire. Mais il amène des points intéressants parfois. [cherche dans les grilles d'évaluation] Euh [regarde celle de Julien] on peut pas dire qu'il justifie souvent ses propos. On peut pas [fait non de la tête]. (Karoline)
Déduction /Induction	« tire une conclusion de la réflexion (rapport de cause à effet) » ou « remonte des faits aux lois ou aux règles ». L'enseignant arrive à une conclusion logique.	« Euh «adaptation à la situation de communication», euh Thomas M. Euh moi je donnerais A à Thomas M. parce que je trouve qu'il s'est vraiment démarqué dans sa participation, dans ses commentaires, dans sa rétroaction, euh c'est au-delà de mes attentes. Moi je lui donnerais A. » (Karoline)
Abduction (hypothèse)	« formule des hypothèses »	« Oui. C'est mon impression. Peut-être je ne sais pas si à travers l'autre examen qui s'en vient, par rapport aux autres choses que je vais voir, mais pour l'instant, je ne pense pas qu'Elias a lu tout le livre. » (Léopold)
Autocontrôle	« compare le résultat atteint avec le but recherché »	« Encore là, je veux juste revoir les autres. Sont où les autres? » (Karoline)
Communication/ décision	« Traduit la réflexion dans un langage écrit ou oral compréhensible pour autrui », dans notre cas, ce processus correspond à l'attribution d'un résultat (note ou cote)	« Alors je vais mettre ça ici pour Rogelio. 65% pour tout là. [change de grille] » (Léopold)

Codes affectifs	Code émergent	Notre définition	Exemple tiré de notre recherche
		Expression d'une émotion positive ou négative à propos d'un élève ou d'un jugement à son égard (Rokeach, 1970, p. 113) Par exemple : satisfaction,	« Euh Augustanie euh s'est impliquée favorablement. Je suis un peu surpris par exemple du travail. »(Léopold)

		insatisfaction, étonnement, etc.	
	Réaction affective-tâche	Expression d'une émotion positive ou négative à propos de la tâche ou d'un jugement à son égard. Par exemple : satisfaction, découragement, lassitude, etc.	« Il y a comme trop de choses là. [Se prend la tête entre les mains sans parler 3 sec.] » (Karoline)
Autre	Résidu	Propos hors-sujet, qui ne sont pas en lien avec la tâche du jugement. L'enseignant fait des digressions liées au contexte dans lequel s'est déroulé le <i>think-aloud</i> , poser ou répondre à une question de la chercheure, etc.	« [à la caméra] Je m'excuse, c'est juste un commentaire de... [se regardant à l'écran] Eh j'ai vraiment l'air fatiguée! Ah! Ah mon Dieu, ça me donne dix ans de plus! Attends je vais mettre mes lunettes! » (Karoline)

Annexe 8 : Données quantitatives sur le jugement des enseignants

Karoline				
Minutage vidéo	Minutage (sec)	Temps (sec)	Phases de Vianin	Action
39 :00	2340	45	Prise d'information et planification (00:45)	Karoline fait des commentaires généraux sur l'équipe et planifie la suite de son action
39 :45	2385	17	Traitement de l'information et résolution (18:18)	Évaluation de Thomas M. critère « adaptation à la situation de communication »
40 :02	2402	38		Évaluation de Thomas M. critère « reformulation »
40 :40	2440	15		Décision d'évaluer par critère
40 :55	2455	122		Évaluation du critère « adaptation à la situation de communication » pour Eya
42 :57	2577	148		Évaluation du critère « adaptation à la situation de communication » pour Julien
45 :25	2725	86		Évaluation du critère « adaptation à la situation de communication » pour Rémi
46 :51	2811	129		Évaluation du critère « adaptation à la situation de communication » pour Ahmad
49 :00	2940	44		Évaluation du critère « reformulation »
49 :44	2984	22		Évaluation du critère « reformulation » pour Eya
50 :06	3006	8		Évaluation du critère « reformulation » pour Thomas
50 :14	3014	17		Évaluation du critère « reformulation » pour Julien - incomplet
50 :31	3031	29		Évaluation du critère « reformulation » pour Ahmad
51 :00	3060	37		Évaluation du critère « reformulation » pour Rémi - incomplet
51 :37	3097	23		Retour à Julien : Évaluation du critère « reformulation »
52 :00	3120	54		Retour à Rémi : Évaluation du critère « reformulation »
52 :54	3174	21		Évaluation du critère « justification » pour Thomas
53 :15	3195	49		Évaluation du critère « justification » pour Eya
54 :04	3244	11		Retour à Thomas : Évaluation du critère « justification »

54 :15	3255	39		Évaluation du critère « justification » pour Ahmad
54 :54	3294	66		Évaluation du critère « justification » pour Julien
56 :02	3360	123		Évaluation du critère « justification » pour Rémi
58 :03	3483	4	Expression et contrôle de la réponse (3:29)	Attribution note globale : Thomas
58 :07	3487	20		Attribution note globale : Eya
58 :27	3507	9		Retour attribution note globale : Thomas
58 :36	3516	6		Attribution note globale : Julien
58 :42	3522	58		Explication de la valeur de chaque critère d'évaluation
59 :40	3580	26		Attribution note globale : Ahmad
1 :00 :06	3606	14		Attribution note globale : Rémi
1 :00 :20	3620	36		Retour sur les grilles d'évaluation, commentaires généraux sur l'équipe
1 :00 :56	3656	33		Retour sur les grilles d'évaluation de l'équipe précédente
1 :01 :29- 1 :03 :02	3689	93		Conclusion : Comparaison et commentaires sur les deux équipes évaluées ce jour-là
Total du jugement Karoline: 22: 32				

Karoline					
Temps accordé par élève	Temps en sec	Temps en minutes	Temps accordé par critère	Temps en sec	Temps en minutes
Thomas M.	108	01:48	Adaptation à la situation de communication	502	08:22
Eya	213	03:33	Reformulation	272	04:32
Ahmad	223	03:42	Justification	309	05:09
Julien	260	04:18	Résultat global	79	01:19
Rémi	314	05:12			

Léopold				
Minutage vidéo	Minutage (sec)	Temps (sec)	Phases de Vianin	Action
33:45-35:58 ; 0:00-1:28	2025-2158 + 0-88	221	Prise d'information et planification (3 :41)	Commentaires généraux sur l'équipe
01:28	88	62	Traitement de l'information et résolution (2:25)	Évaluation de Rogelio critère «adaptation à la situation de communication»
02:30	150	32		Évaluation de Rogelio critère «reformulation»
03:02	182	23		Évaluation de Rogelio critère «justification»
03:25	205	28		Commentaires sur la reformulation pour toute l'équipe
3 :53	233	63	Expression et contrôle de la réponse (1:03)	Évaluation globale Rogelio
4 :56	296	70	Traitement de l'information et résolution (1:37)	Évaluation de William critère «adaptation à la situation de communication»
6 :06	366	17		Évaluation de William critère «reformulation»
6 :23	383	10		Évaluation de William critère «justification»
6 :33	393	30	Expression et contrôle de la réponse (0:30)	Évaluation globale William
7 :03	423	42	Traitement de l'information et résolution (0:53)	Évaluation de Julia critère «adaptation à la situation de communication»
7 :45	465	7		Évaluation de Julia critère «reformulation»
7 :52	472	4		Évaluation de Julia critère «justification»
7 :56	476	15	Expression et contrôle de la réponse (0:15)	Évaluation globale Julia
8 :11	491	31	Traitement de l'information et résolution (1:16)	Évaluation d'Augustanie critère «adaptation à la situation de communication»
8 :42	522	12		Évaluation d'Augustanie critère

				«reformulation»
8 :54	534	33		Évaluation d'Augustanie critère «justification»
9 :27	567	15	Expression et contrôle de la réponse (0:43)	Évaluation globale Augustanie (mais se trompe dit Julia)
9 :42-10 :00	582	18		Évaluation globale Elias
10 :23-10 :33	623	10		Conclusion sans synthèse
Total du jugement de Léopold : 12:23				

Léopold					
Temps accordé par élève	Temps en sec	Temps en minutes	Temps accordé par critère	Temps en sec	Temps en minutes
Rogelio	180	03:00	Adaptation à la situation de communication	205	03:25
William	127	02:07	Reformulation	68	01:08
Julia	68	01:08	Justification	70	01:10
Augustanie	91	01:30	Résultat global	141	02:21
Elias	18	00:18			