

Dans les coulisses de l'évaluation de l'oral par les pairs au primaire
Behind the scenes: Peer evaluation of oral presentations at the elementary level
En los corredores de la evaluación oral por los pares en primaria

Caroline Vassart, Benoît Blondeau et Stéphane Colognesi

Volume 50, numéro 1, printemps 2022

L'oral à l'école

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1088549ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1088549ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Vassart, C., Blondeau, B. & Colognesi, S. (2022). Dans les coulisses de l'évaluation de l'oral par les pairs au primaire. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088549ar>

Résumé de l'article

Nous avons examiné ce qui se produit dans les discussions entre élèves qui négocient une rétroaction pour un pair venant de prendre la parole. Nous avons aussi observé si la répétition de cette activité pouvait modifier sa qualité et atténuer les difficultés qu'ont les élèves à la réaliser. Plus spécifiquement, quatre questions sont au centre de notre contribution : comment se déroulent les échanges entre élèves lors de l'évaluation par les pairs? Est-ce que ces fonctionnements évoluent dans le temps? Comment réagit l'élève évalué dans les échanges? Quelles difficultés rencontrent les élèves pour évaluer l'oral? Pour y répondre, nous avons analysé qualitativement les interactions de six groupes de trois à quatre élèves qui forment ensemble, à quatre reprises étalées dans le temps, des rétroactions pour leurs camarades. Les résultats font apparaître qu'au fil du temps, les élèves tendent à échanger davantage en argumentant et en justifiant leurs points de vue, et qu'ils s'impliquent de manière plus active lorsqu'ils sont évalués par leurs pairs. Les difficultés rencontrées sont liées à la gestion du temps, à la non-maîtrise des termes inhérents à la composante « voix/corps » ainsi qu'au caractère immatériel de l'oral.

Dans les coulisses de l'évaluation de l'oral par les pairs au primaire

Behind the scenes: Peer evaluation of oral presentations at the elementary level

En los corredores de la evaluación oral por los pares en primaria

Caroline VASSART

Haute École Léonard de Vinci, Louvain-la-Neuve, Belgique

Benoît BLONDEAU

Haute École Léonard de Vinci, Louvain-la-Neuve, Belgique

Stéphane COLOGNESI

Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique

Résumé

Nous avons examiné ce qui se produit dans les discussions entre élèves qui négocient une rétroaction pour un pair venant de prendre la parole. Nous avons aussi observé si la répétition de cette activité pouvait modifier sa qualité et atténuer les difficultés qu'ont les élèves à la réaliser. Plus spécifiquement, quatre questions sont au centre de notre contribution : comment se déroulent les échanges entre élèves lors de l'évaluation par les pairs? Est-ce que ces fonctionnements évoluent dans le temps? Comment réagit l'élève évalué dans les échanges? Quelles difficultés rencontrent les élèves pour évaluer l'oral? Pour y répondre, nous avons analysé qualitativement les interactions de six groupes de trois à quatre élèves qui formulent ensemble, à quatre reprises étalées dans le temps, des rétroactions pour leurs camarades. Les résultats font apparaître qu'au fil du temps, les élèves tendent à échanger davantage en argumentant et en justifiant leurs points de vue, et qu'ils s'impliquent de manière plus active lorsqu'ils sont évalués par leurs pairs. Les difficultés rencontrées sont liées à la gestion du temps, à la non-maîtrise des termes inhérents à la composante « voix/corps » ainsi qu'au caractère immatériel de l'oral.

Abstract

We examined what happens during discussions between students who prepare feedback for a peer who has just spoken. We also observed whether repetition of this activity could alter its quality and alleviate students' difficulties in carrying it out. More specifically, we focussed on four questions: How do student discussions unfold during peer evaluations? Do these functions evolve over time? How does the student being evaluated react during the discussions? What problems do students encounter when evaluating oral presentations? To answer this question, we qualitatively analyzed the interactions of six groups made up of three to four students who provided feedback to their

peers on four occasions over a certain period. The results show that over time, student discussions tend to lean more toward arguing and justifying their points of view, and that they become more actively involved when they are being evaluated by their peers. The problems encountered are related to time management, lack of mastery of terms inherent in the "voice/body" component as well as the intangible nature of the oral presentation.

Resumen

Hemos analizado lo que se produce en las discusiones entre alumnos que negocian una retroacción de un par que viene de tomar la palabra. Hemos asimismo observado si la repetición de dicha actividad podía modificar su calidad o atenuar las dificultades que tienen los alumnos al realizarla. Más específicamente, cuatro preguntas están en el centro de nuestra contribución: ¿Cómo se desarrolla el intercambio entre alumnos durante la evaluación por los pares? ¿Cambian dichos funcionamientos con el tiempo? ¿Cómo reacciona el alumno durante los intercambios? ¿Cuáles son las dificultades que confrontan los alumnos para evaluar oralmente? Para dar respuesta, hemos analizado cualitativamente las interacciones de seis grupos de tres a cuatro alumnos que forman un conjunto, cuatro veces escalonadas en el tiempo, las retroacciones de sus camaradas. Los resultados muestran que con el tiempo, los alumnos tienden a intercambiar más, argumentado y justificando sus puntos de vista, y que se implican de manera más activa cuando los evalúan sus pares. Las dificultades encontradas están ligadas a la gestión del tiempo, al poco conocimiento de los términos inherentes al componente «voz/cuerpo», así como al carácter inmaterial de lo oral.

INTRODUCTION

Les recherches le montrent, le personnel enseignant se sent démuni sur la manière d'enseigner et d'évaluer l'oral, et plus spécifiquement sur la façon de développer la compétence à communiquer oralement des élèves (Colognesi et Deschepper, 2019; Dumais et al., 2017; Gagnon et al., 2019; Sénéchal et al., 2019; Simard et al., 2019). En effet, s'il n'est pas simple d'offrir une rétroaction à l'oratrice ou à l'orateur tant toute prestation orale, aussi éphémère soit-elle (Dolz et Schneuwly, 2000), est inséparable de la personne que la locutrice ou le locuteur représente, de son corps, de sa voix et de son identité (Berdal-Masuy et Renard, 2015; Lavoie et Bouchard, 2017), d'autres tensions relatives aux modalités de l'évaluation apparaissent, telles que le choix de noter ou non la prestation, le type de rétroaction à offrir, l'implication ou non de l'oratrice ou de l'orateur, la prise en compte des émotions, etc. (Stordeur et al., sous presse). À cela s'ajoute la question de la construction et/ou de l'utilisation d'outils d'évaluation (Wiertz et al., 2020) et, surtout, du temps que cela peut prendre (Gagnon et al., 2017).

Une des manières de faire face à cet aspect relatif au temps est d'impliquer les élèves dans le processus d'évaluation en mobilisant l'évaluation par les pairs. Cette dernière constitue un levier important pour l'apprentissage (Gielen et al., 2010) et fait partie des pratiques efficaces pour enseigner l'oral (Colognesi et Hanin, 2020; Dumais et al., 2017). Dans une précédente étude (Colognesi et al., 2020), partant du constat qu'il y a un manque de recherches disponibles sur l'évaluation de l'oral par les pairs dans l'enseignement primaire, nous avons comparé deux modalités : une condition de rétroaction écrite et une condition de rétroaction orale discutée. Dans les deux cas, les élèves pouvaient s'appuyer sur des critères préalablement construits. Si tous les élèves se sont significativement améliorés, ceux qui ont bénéficié de la rétroaction orale négociée, dans laquelle l'élève évalué est présent dans la discussion, ont reçu plus de conseils et ont progressé davantage. Cela nous amène à étudier ce qui se produit dans ces moments d'évaluation par les pairs à l'oral afin de savoir comment les élèves ont fonctionné et utilisé les critères mis à leur disposition. Plus précisément, nous tentons de répondre à quatre questions : comment les échanges entre élèves lors de l'évaluation par les pairs se déroulent-ils? Est-ce que ces fonctionnements évoluent dans le temps? Comment réagit l'élève évalué dans les échanges? Quelles difficultés rencontrent les élèves pour évaluer l'oral?

L'ÉVALUATION DE L'ORAL PAR LES PAIRS

Évaluation par les pairs

L'évaluation par les pairs implique deux ou plusieurs élèves dans une relation symétrique dans l'évaluation de leurs acquisitions, de leurs difficultés ou de leurs progrès respectifs (Allal, 1999, 2020; Gielen, et al., 2010; Wegmuller et Allal, 1997). Elle intervient dans une optique formative à l'intérieur de laquelle la régulation par l'évaluation n'est plus considérée comme un événement particulier de l'apprentissage, mais comme une partie intégrante de celui-ci (Allal et Mottier Lopez, 2005).

L'évaluation par les pairs demande ainsi aux élèves d'offrir de la rétroaction aux autres, c'est-à-dire un retour d'information concernant des aspects de la performance ou de la compréhension d'une personne (Hattie et Timperley, 2007). C'est cette rétroaction qui permet à l'élève évalué de progresser (Wisniewski et al., 2020). Lafontaine (2007) explique que l'évaluation par les pairs peut prendre trois formes : 1) normative, dans laquelle les pairs attribuent une valeur numérique à la performance de la personne évaluée; 2) qualitative, dans laquelle les élèves évaluent le travail

effectué par l'entremise d'un commentaire; 3) descriptive, dans laquelle certains élèves observent des pairs en utilisant des critères spécifiques pour déterminer leurs points forts et leurs points d'effort. Cette troisième forme est considérée comme la plus utile, car elle permet aux personnes qui reçoivent la rétroaction de s'améliorer (Brookhart, 2008).

Conditions pour une évaluation de l'oral par les pairs

Ce type d'évaluation ne va pas de soi (Paulus, 1999), surtout dans le cas spécifique de l'évaluation de la compétence à communiquer oralement par les pairs. Dans notre contexte de la Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique, cette compétence est nommée *Savoir parler* dans le programme (Communauté française, 2013) et est composée de plusieurs sous-compétences : orienter sa parole en fonction de la situation de communication; élaborer des significations; assurer l'organisation et la cohérence du message; utiliser des moyens non verbaux. Quelques conditions semblent importantes à réunir pour l'évaluation par les pairs de la compétence *Savoir parler*.

Tout d'abord, et cela peut tomber sous le sens, il faut pouvoir revenir sur ce qui a été dit afin de l'analyser et de l'améliorer. En ce qui concerne l'analyse, la question de l'aspect éphémère de l'oral (Dolz et Schneuwly, 2000) se pose, et les responsables de l'évaluation peuvent avoir besoin de traces. Sur le plan de l'amélioration, la « réoralisation » (Colognesi et Dolz, 2017, p. 188), c'est-à-dire le fait de donner plusieurs versions orales d'un discours, est nécessaire pour que les rétroactions reçues puissent être activées.

Ensuite, il faut considérer des critères pour évaluer les autres. Dans leur étude, Leenknecht et Prins (2018) ont cherché à savoir si la participation des élèves de l'école primaire à la définition des critères et des normes d'évaluation se traduisait par une meilleure évaluation par les pairs et un meilleur style de rétroaction. Leurs résultats ont montré que c'était le cas. Ainsi, les élèves qui ont discuté des critères et des normes avant de donner leur avis ont fourni une rétroaction plus positive et plus efficace que les autres. Cela laisse entendre que les élèves du primaire sont capables d'utiliser des critères qu'ils connaissent pour évaluer les prestations orales de leurs pairs.

Enfin, puisque l'évaluation par les pairs invoque des mécanismes complexes qui ne sont pas innés chez les élèves (Bourgeois et Laveault, 2015), il semble nécessaire qu'ils puissent avoir compris le contrat de collaboration qui les lie et qui les amène à interagir (Slavin, 2010). Au départ, il leur faut avoir les compétences relationnelles primordiales (comme travailler en équipe, être à l'écoute, etc.) pour résoudre les éventuels conflits et prendre des décisions communes (Baines et al., 2009), ou y être formés. Il est aussi important, comme le mentionnent Tremblay et Turgeon (2019) en parlant des cercles d'auteurs, que la personne responsable de l'évaluation puisse « prendre en compte son interlocuteur en portant attention à l'effet produit par les idées émises » (p. 100). Cela comprend notamment la manière de s'exprimer en utilisant, par exemple, le « je » plutôt que le « tu » pour rendre le commentaire « moins direct et éviter de placer l'élève sur la défensive » (Dumais, 2010, p. 209).

Bénéfices de l'évaluation par les pairs

La recension des écrits met en lumière plusieurs bénéfices de l'évaluation par les pairs. Premièrement, l'évaluation par les pairs « favorise les apprentissages de celui qui reçoit les commentaires ainsi que de celui qui les émet » (Dumais et al., 2017, p. 157). En effet, les élèves s'améliorent sur la base de ce qu'ils reçoivent comme commentaires, mais aussi en fonction de ceux qu'ils formulent eux-mêmes à leurs pairs (Colognesi et Deschepper, 2018; Dumais, 2010) à condition qu'un enseignement des objets de l'oral soit réalisé au préalable. En plus, les rétroactions sont formulées dans leurs propres mots avec des suggestions et un partage d'idées, ce qui crée un effet régulateur (Hattie et Timperley, 2007). Deuxièmement, l'évaluation par les pairs suscite chez les élèves une participation plus active dans leurs apprentissages. Effectivement, lorsqu'un élève

en évalue un autre, cela lui permet de mieux comprendre les objectifs à atteindre (Allal et Mottier Lopez, 2005), mais aussi d'augmenter son niveau de compétence, puisqu'il prend conscience de son propre niveau (Topping, 1998). Troisièmement, le fait que les élèves interagissent et discutent de leur évaluation leur permet de développer des compétences relatives au travail d'équipe et à la communication, telles que le partage de points de vue, la formulation de leurs idées ou le rejet de suggestions (van Gennip et al., 2010).

MÉTHODOLOGIE

Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons opté pour une approche qualitative, avec pour ambition de comprendre la dynamique (Savoie-Zajc, 2011) qui s'installe au coeur des moments d'interactions entre pairs.

Participants

Le dispositif présenté dans la section suivante a été mis en place dans une classe choisie spécifiquement, car les élèves avaient l'habitude de travailler en sous-groupes. Nous nous sommes ainsi assurés qu'ils maîtrisaient les compétences relationnelles nécessaires au travail que nous allions proposer. La classe, provenant d'une école à indice socioéconomique¹ élevé, était composée de 21 élèves de 10 et 11 ans. Suivant leurs affinités, les élèves se sont subdivisés en six sous-groupes, présentés dans le tableau 1.

Tableau 1

Détails des différents sous-groupes

Groupe	Nombre de participants	Filles	Garçons
G 1	4	0	4
G 2	3	3	0
G 3	3	3	0
G 4	3	2	1
G 5	4	0	4
G 6	4	4	0

Déroulement

Le dispositif « Itinéraires », adapté pour l'enseignement de l'oral (Colognesi et al., 2020), a été mis en place dans la classe. Dans cette méthode, les élèves réalisent plusieurs « réoralisations » (Colognesi et Dolz, 2017) d'un message pour améliorer leur maîtrise d'un genre discursif choisi. Des interventions pour les soutenir sont prévues en alternance entre ces productions orales : des étayages de l'enseignant, axés sur les connaissances nécessaires à la production du genre, et des rétroactions des pairs. En outre, des questions métacognitives sont posées aux élèves au fil du travail.

Plus concrètement, les élèves ont vécu deux « itinéraires » sur une période de trois mois (voir l'annexe 1 pour une schématisation du dispositif avec la mise en évidence des moments où les données relatives à l'évaluation par les pairs ont été collectées). Chacun a duré en moyenne 5 semaines, à raison de 2 périodes de 55 minutes par semaine, pour un total de 550 minutes. Les élèves ont travaillé le compte rendu d'une journée et le récit de vie. Le protocole complet de l'intervention est rapporté en annexe 2, et un exemple de questions métacognitives est proposé dans l'annexe 3. Les activités d'étayage ont porté sur les objets d'enseignement de l'oral, d'une part, soit les caractéristiques du genre à produire, à savoir la chronologie des événements et le regroupement des informations (itinéraire 1), et, d'autre part, sur l'intonation et la position du regard (itinéraire 2).

Dans chaque « itinéraire », les élèves ont été invités à s'évaluer mutuellement à deux reprises. Ainsi, en tout, quatre temps d'évaluation par les pairs ont eu lieu, chacun d'une durée d'environ 25 minutes. Une activité d'enseignement de la rétroaction est incluse dans le dispositif : sur la base de l'écoute d'une bande sonore du même genre que celui à produire, les élèves ont discuté des points positifs et de ceux à améliorer. Cela a permis de concevoir une grille de critères (annexe 4 : exemple de critères utilisés au temps 1) que les élèves devaient utiliser pour évaluer leurs camarades en vue d'un jugement tendant à être le plus objectif et équitable possible (Dunbar et al., 2006). Les élèves se basaient uniquement sur les étayages afin d'établir la grille de critères.

Les élèves ont été regroupés par trois ou quatre. Les groupes sont restés identiques lors des deux itinéraires, suivant les préconisations de Baudrit (2005) et Blatchford et al. (2003). Dans un même temps, les élèves discutaient à tour de rôle des prestations orales des autres membres du groupe. L'élève évalué était donc présent et pouvait intervenir s'il le souhaitait.

Modalités de collecte et d'analyse des données

Tous les moments d'évaluation par les pairs ont été enregistrés à l'aide de dictaphones posés sur les bancs des élèves. L'ensemble des données représente 415 minutes d'enregistrement audio, ce qui correspond à 16 417 mots dans les transcriptions.

La triangulation de l'équipe de recherche a été établie en impliquant deux chercheurs dans le processus d'analyse des données (Creswell, 2007). Ils ont ainsi lu à plusieurs reprises les verbatims, réalisé le codage individuellement, puis discuté jusqu'à l'obtention d'un consensus. Plusieurs traitements ont été appliqués aux données en fonction des différentes questions de recherche. Pour les questions en lien avec les types de fonctionnements des sous-groupes et leur évolution dans les quatre temps d'évaluation, une lecture de l'ensemble des échanges du temps 1 a été réalisée, avec un classement des 20 échanges en fonction de la manière dont ils se réalisent. La discussion entre les deux chercheurs a amené à un premier classement et une modélisation des fonctionnements, qui ont ensuite été utilisés pour l'ensemble du matériau. Pour les questions relatives à la place de l'élève évalué et aux difficultés, deux analyses de contenu, à modèles ouverts, ont été appliquées par deux chercheurs en suivant les préconisations de L'Écuyer (1990).

PRINCIPAUX RÉSULTATS

Les questions de recherche structurent la présentation des résultats, illustrés par des extraits représentatifs.

Comment les échanges entre élèves lors de l'évaluation par les pairs se déroulent-ils?

Dans tous les groupes, les élèves ont utilisé la grille de critères construite en classe et se sont référés aux composantes de l'oral qui y étaient présentées. L'analyse effectuée révèle des différences entre les sous-groupes, tant dans le fonctionnement durant l'échange que dans les modalités de clôture de celui-ci. En effet, durant les échanges, trois types de fonctionnements dominants apparaissent. Ils sont présentés dans le tableau 2 et développés ensuite.

Tableau 2

Trois types de fonctionnements utilisés par les élèves lors de l'évaluation par les pairs

Fonctionnement A	Fonctionnement B	Fonctionnement C
Critères successifs sans discussion	Critères successifs avec discussion	Retour sur des critères avec discussion
Critère 1 (dés)accord de chacun	Critère 1 + discussion	Critère 1 + discussion
Critère 2 (dés)accord de chacun	Critère 2 + discussion	Critère 2 + discussion
Critère 3 (dés)accord de chacun	Critère 3 + discussion	Critère 3 + discussion
		Retour sur un critère précédent

Dans le fonctionnement A, les critères de la grille d'évaluation sont passés en revue les uns après les autres. Les échanges autour de chacun d'eux sont très limités, puisque les élèves confirment ou non un avis ou un commentaire des responsables de l'évaluation sans aller plus loin dans les explications. Il n'y a donc pas de véritable discussion entre les intervenants. Ils ne cherchent pas à illustrer leur avis ni à se mettre d'accord quand celui-ci est différent. On assiste ici à une juxtaposition des points de vue autour de chaque critère de l'oral abordé (extrait 1).

AL	ok. Connecteurs de temps?
LI	non.
AL	non.
MA	ordre chronologique non. Enfin si si...
LA* ²	bof.
MA	oui.
AL	bof ok.

Extrait 1 – Échange du groupe 6 au temps 1

Dans le fonctionnement B, les critères de la grille sont également utilisés successivement, mais, cette fois, les élèves ne se limitent pas à un simple avis positif ou négatif. Ils discutent entre eux pour arriver à un consensus autour d'un critère (extrait 2), expliquent comment ils arrivent au

jugement qu'ils avancent (extrait 3) et justifient leur point de vue en apportant des précisions, mais aussi des conseils pour que l'oratrice ou l'orateur puisse s'améliorer (extrait 4).

PA *Moi je trouve qu'au début, sa présentation n'était pas très fluide*

MA *oui, mais après elle s'est quand même rattrapée*

Extrait 2 – Échange du groupe 3 au temps 3

PA *et connecteurs de temps je dis genre bof parce que tu répètes souvent les mêmes connecteurs*

Extrait 3 – Échange du groupe 3 au temps 1

EM *pour moi, en conseil d'amélioration, tu devrais plus nous regarder que regarder autour de toi*

ES *au début*

EM *Oui, c'est vrai, au début, tu regardais comme ça*

ES *tu regardais le tableau et le tableau des charges*

Extrait 4 – Échange du groupe 4 au temps 4

Dans le fonctionnement C, des explications et des justifications des propos sont également présentes. Par contre, si les élèves utilisent aussi les critères, ils prennent de la liberté par rapport à ceux-ci. En effet, les critères semblent être des points de repère, et non pas une liste d'éléments à passer en revue. Ainsi, dans la discussion, les aspects discutés passent de l'un à l'autre en revenant sur des éléments déjà discutés. Cela arrive soit : 1) quand, au début de la discussion, les évaluatrices et les évaluateurs énoncent des critères en même temps, qu'ils reprennent ensuite; 2) quand les élèves n'arrivent pas à discuter de certains critères qui semblent trop compliqués; 3) quand ils se rendent compte qu'un aspect n'a pas été discuté suffisamment; 4) quand un élève interrompt la discussion en amenant un autre sujet que celui envisagé (extrait 5).

WI *on va commencer par les commentaires positifs / ton texte était bien imaginé*

VA *je trouve que ce n'était pas long*

NA* *ça a quand même pris une minute / c'est parce que j'ai parlé vite parce que j'aurais pu faire mes parents...(Parle lentement)*

WI *on avait dit positif / le deuxième commentaire positif*

NA* *je ne regarde pas trop ma feuille*

WI *il y avait une bonne intonation*

NA* *OK, ça je ne dois plus toucher / ça me va*

AU *oui*

WI *bon et pour le commentaire négatif?*

VA *que ce n'était pas assez long / je trouve que ce n'était pas assez long*

WI *ouais c'est vrai*

VA *faire un petit peu plus de phrases*

AU *vu que tous les livres des albums de rêves sont longs longs longs comme celui de la girafe // moi j'ai adoré ton texte*

Extrait 5 – Échange du groupe 1 au temps 3

Par ailleurs, deux manières de conclure les discussions autour d'une même prestation ont également émergé de l'analyse. Ainsi, soit l'échange s'arrête au dernier critère abordé, sans clôture, soit les élèves font la synthèse des différents critères abordés en ce qui a trait aux points forts et

aux points d'effort, et ils vont même jusqu'à proposer un défi prioritaire à l'oratrice ou à l'orateur pour sa prochaine réoralisation (extrait 6).

LI Donc le commentaire à améliorer d'abord / essaye de regarder tout le monde de la même manière.

Extrait 6 – Échange du groupe 6 au temps 4

Est-ce que ces fonctionnements évoluent au fil du temps?

Le tableau 3 donne à voir l'utilisation des trois fonctionnements mentionnés supra (A, B ou C) des six groupes aux quatre temps d'évaluation par les pairs. Le chiffre renvoie au nombre de fois pour lequel le fonctionnement est utilisé par le groupe à chaque temps, ce qui permet de voir qu'il arrive que plusieurs fonctionnements apparaissent dans un même temps d'évaluation. Par exemple, au temps 1, le groupe 1 utilise trois fois le fonctionnement A, et une fois le fonctionnement C.

Tableau 3

Utilisation des fonctionnements dominants (A, B ou C) des six groupes aux quatre temps d'évaluation par les pairs (78 échanges)³

	Temps 1			Temps 2			Temps 3			Temps 4		
Fonctionnement/ Groupe	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Groupe 1	3		1	1		3		2	2			
Groupe 2		2		1	1	1		3			3	
Groupe 3		3			2	1		2	1		2	
Groupe 4	3			2	1			3			3	
Groupe 5	3	1			1	3		3	1		2	2
Groupe 6	3	1		2	1	1		2	2		3	1
Total	12	7	1	6	6	9	0	15	6	0	13	3

Pour l'ensemble du dispositif et des quatre temps d'évaluation par les pairs, c'est le fonctionnement B qui est privilégié par les élèves (A = 18, B = 41, C = 19). Pourtant, quand on observe le premier temps d'évaluation, on remarque que c'est le fonctionnement A qui est le plus utilisé par les élèves au départ (12 fois sur 20). Au fil des rétroactions, cette façon de fonctionner est abandonnée au profit des fonctionnements B ou C. Ce phénomène se passe soit dans un même temps d'évaluation (par exemple, les groupes 1, 5 et 6 réalisent trois évaluations avec le fonctionnement A au temps 1, et la quatrième avec le fonctionnement B pour les groupes 5 et 6 et le fonctionnement C pour le groupe 1), soit d'un temps à l'autre.

En ce qui concerne la clôture des échanges, comme le montre le tableau 4, le fait de réaliser une synthèse est vraiment rare (6 fois sur 78). Cela se passe soit quand l'élève évalué le demande, soit quand il le fait lui-même pour s'assurer qu'il a bien compris les commentaires.

Tableau 4

Répartition des types de clôtures (avec ou sans synthèse) pour les quatre temps (78 échanges)

	Temps 1			Temps 2			Temps 3			Temps 4		
Fonctionnement/ Clôture	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Sans synthèse	12	6		6	6	8		14	6		12	2
Avec synthèse		1	1			1		1			1	1

Comment réagit l'élève évalué dans les échanges?

L'élève évalué peut intervenir verbalement, et ce, pour des raisons différentes. Au début des échanges, les élèves évalués restent plutôt en retrait. Ainsi, au temps 1, sur 149 unités de sens au total relatives à des commentaires qui leur sont adressés, 91 restent sans réaction, contre 58 pour lesquelles il y a une réaction. Par contre, au temps 4, sur 97 commentaires renvoyant à des aspects de l'oral, seuls 28 restent sans réaction, contre 69 pour lesquels les élèves évalués interviennent. Et quand ils le font, c'est pour six raisons différentes, présentées dans le tableau 5. Il n'y a pas de différence majeure dans la présence d'un type de réaction par rapport à un autre au fil des temps d'évaluation par les pairs.

Tableau 5

Six types de réactions des élèves évalués

Type de réaction	Quantité (sur 248 réactions au total)	Illustration
Désaccord / expression d'un avis contraire	63	« si à la fin j'ai dit j'ai adoré ma journée du lundi / enfin j'ai trouvé alors » (MA, T2)
Approbation / prise de conscience	57	« ouais je suis d'accord » (IU, T2) « je ne me suis pas rendu compte que je disais euh » (AL, T2)
Recadrage	49	« il faut faire des commentaires sur le texte de maintenant pas sur le texte d'avant » (EL, T4)
Autoévaluation	45	« je sais déjà que pour la fluidité, ça ne va pas aller » (ES, T1)
Justification	25	« mais l'intonation, c'est dur quand même » (TH, T2) « qu'il n'y a pas de public et puis on vient de commencer le truc » (WI, T1)
Demande	9	« est-ce que l'intro j'ai bien fait? » (WI, T2)

Par ailleurs, les extraits supra donnent à voir que les responsables de l'évaluation parlent dans les échanges à l'élève évalué (« tu ») ou de l'élève évalué (« il ») alors même que celui-ci est présent dans le sous-groupe. Par rapport à cela, il est à noter que soit les élèves utilisent le « tu » dès le départ, soit ils passent du « il » au « tu » spontanément en cours de discussion (extrait 7) ou après une intervention de l'élève évalué (extrait 8).

AS pour sa présentation / elle a très bien donné son avis // tu as bien donné ton avis

Extrait 7 – Échange du groupe 2 au temps 1

TA ...moi je trouve que pour le négatif il aurait pu dire où ça se passe / il a oublié de le dire / il pourrait penser à le dire

ES* il me semble bien que je l'ai dit trois fois

TA ah ce que j'ai entendu / je n'ai pas entendu que tu l'aies dit ...

Extrait 8 – Échange du groupe 4 au temps 1

Quelles difficultés rencontrent les élèves pour évaluer l'oral?

Plusieurs difficultés sont rencontrées par les élèves tout au long de leurs évaluations par les pairs. Nous épinglons ici les trois principales.

Premièrement, le manque de temps semble être un problème pour les élèves. En effet, devant passer en revue toutes les composantes de l'oral de la grille d'évaluation dans leurs échanges et considérer l'ensemble des critères qui y sont afférents, ils se retrouvent à aller plus vite pour certains aspects quand le temps est presque écoulé (extrait 9). En plus, avant de se mettre au travail, deux groupes ont passé un moment à discuter de leur stratégie de travail, certains élèves préférant discuter uniquement des points marquants, alors que d'autres ne voulaient pas s'éloigner de la grille.

TH

on ne va pas perdre plein de temps pour ça

Extrait 9 – Échange du groupe 5 au temps 2

Deuxièmement, il appert que la signification de certains termes liés à l'oral, principalement inhérents à la composante « voix/corps » (comme volume, débit, articulation), pose un problème aux responsables de l'évaluation. Malgré un enseignement préalable, la non-maîtrise de ce vocabulaire entraîne des rétroactions peu claires sur ces critères. De plus, les élèves abordent des notions qui n'ont pas été enseignées, comme le débit (extrait 10). Cette difficulté perdure.

IU* et commentaires positifs / ton intonation est fluide et tu as une bonne intonation / c'est la même chose?

PA ah non pas intonation / ton texte / enfin tu m'as comprise

Extrait 10 – Échange du groupe 3 au temps 3

Troisièmement, il semble que les élèves ont rencontré des difficultés à se positionner sur certains critères, non pas parce qu'ils ne les comprenaient pas, mais bien parce qu'ils ne se souvenaient plus des propos de l'oratrice ou de l'orateur. Ainsi, la difficulté de « tout observer » en une seule prise de parole et de l'évaluer relativement à un ensemble de critères ressort ici (extrait 11).

TA

euh je ne sais pas si elle a dit ça

ES

il ne me semble pas / on va mettre bof

TA

on va mettre bof parce qu'on ne sait pas

Extrait 11 – Échange du groupe 4 au temps 2

DISCUSSION ET CONCLUSION

Dans cette étude, nous avons voulu examiner ce qui se passe dans les moments d'évaluation de l'oral par les pairs au primaire, et cela, quand l'élève évalué est présent dans les échanges. Plusieurs aspects ressortent de nos résultats qui peuvent avoir autant d'implications pour la pratique.

Tout d'abord, il semble effectivement qu'il ne soit pas si simple pour les élèves d'évaluer ensemble une prestation orale d'un pair (Bourgeois et Laveault, 2015). En effet, même si le travail en sous-groupes est une habitude de la classe et qu'ils ont donc développé les compétences relationnelles nécessaires pour le faire (Bourgeois et Nizet, 2005), les élèves de notre échantillon ont utilisé majoritairement, lors des premiers échanges, un fonctionnement dans lequel il y a peu de discussions sur les critères. Le fait de répéter la tâche a permis une amélioration, puisque les élèves, après quelques évaluations, ont privilégié un fonctionnement dans lequel ils ont justifié et explicité les critères, puis en ont discuté ensemble; ils sont même revenus sur certains d'entre eux quand c'était nécessaire et ils en ont laissé d'autres de côté, dans une optique descriptive (Lafontaine, 2007). En fin de compte, permettre aux élèves de refaire plusieurs fois, avec les mêmes

condisciples, une évaluation par les pairs les amène à améliorer, d'eux-mêmes, leur fonctionnement dans cette tâche.

Ensuite, il ressort de tout cela que la place de l'élève évalué se modifie au fil des échanges. En effet, dans les premiers temps, certainement du fait que l'évaluation est peu justifiée dans la plupart des groupes, l'oratrice ou l'orateur écoute sans trop réagir. Ce phénomène se modifie avec le temps et montre ainsi le besoin pour cet élève d'intervenir pour comprendre et réagir à propos des commentaires qui lui sont formulés, ce qui reflète bien son implication dans ce processus (Allal, 2020). De plus, la prise en compte de l'interlocutrice ou de l'interlocuteur s'est aussi améliorée en cours d'échange comme une condition au bon fonctionnement de celui-ci (Tremblay et Turgeon, 2019), et l'utilisation du « tu » dans les échanges ne semble pas les avoir compliqués. Nous avons montré six types de réactions de l'élève évalué qui se sont faites spontanément, puisqu'il n'avait pas été demandé à ceux-ci d'intervenir. Ces six réactions pourraient être présentées aux élèves et, pourquoi pas, complétées par d'autres pour qu'ils puissent savoir comment (mieux) intervenir dans les échanges. Il pourrait aussi être envisageable de travailler dans une réelle perspective d'une coévaluation en laissant à l'élève évalué une place pour mentionner son avis sur sa prestation de manière plus assumée.

Enfin, le fait d'avoir travaillé sur la base d'une grille de critères renvoyant aux composantes de l'oral enseignées ne semble pas avoir été tant facilitant pour les élèves. Premièrement, devoir aborder l'ensemble des critères a entraîné un problème dans la gestion du temps et, partant, a empêché des échanges soutenus autour des différents critères pour pouvoir les considérer tous. Se pose ainsi la question de savoir s'il faut demander aux élèves d'évaluer systématiquement toutes les composantes de l'oral qui ont été abordées lors des moments d'enseignement ou d'étayage, ou en sélectionner quelques-uns. Une piste à explorer pourrait être de déterminer avec les élèves – ou de leur demander de choisir entre eux – les critères de la grille qui leur paraissent les plus importants au regard de la prestation à évaluer. Deuxièmement, les élèves ont rencontré des difficultés dans la maîtrise de certains éléments, principalement ceux relatifs à la composante « voix/corps », et ce, bien qu'ils aient collaboré à la construction de la grille lors d'une activité consacrée à cela, comme le suggèrent Leenknecht et Prins (2018), et que ces éléments aient été en lien avec les enseignements réalisés et les compétences linguistiques qui y étaient développées (Millard et Menzies, 2016; Nonnon, 2016). Passer davantage de temps à enseigner ces objets de l'oral pourrait être une solution à envisager afin d'assurer une meilleure compréhension de ceux-ci.

Plusieurs perspectives de recherche découlent de notre travail. Premièrement, mesurer plus empiriquement les effets de l'utilisation de grilles critériées et de la sélection – ou non – par les élèves des critères dans le cadre de l'évaluation de l'oral par les pairs. Deuxièmement, se questionner sur les retombées d'une intervention destinée à enseigner aux élèves à offrir de la rétroaction et, plus spécifiquement, de la rétroaction sur les différentes composantes de l'oral. Il s'agit en effet de capacités sollicitées, mais qui ne sont pas nécessairement envisagées en classe de manière explicite. Troisièmement, examiner le processus et les retombées d'une réelle coévaluation durant laquelle l'oratrice ou l'orateur, qui a pris le temps de s'autoévaluer, peut confronter son jugement sur sa prestation orale à celui de ses pairs. Quatrièmement, étudier, dans toutes ces modalités d'évaluation de l'oral par les pairs, le sentiment de compétence des évaluatrices et des évaluateurs, la posture des intervenantes et des intervenants, les émotions en jeu, l'engagement dans les performances suivantes et les effets sur le développement de la compétence à communiquer oralement.

Notes

[1] L'indice socioéconomique (ISE) correspond à un indice composite variant de 1 à 20. Il est calculé à partir de plusieurs variables socioéconomiques telles que le revenu moyen des habitants du quartier de l'école, le taux de chômage et les niveaux de diplômes. Les écoles ayant un ISE faible accueillent des publics plus fragilisés.

[2] L'astérisque (*) signale qu'il s'agit d'un propos de l'élève évalué.

[3] Plusieurs élèves ont été absents à certaines séances du dispositif. C'est ce qui explique qu'il n'y ait pas un total de 21 pour chaque temps et aucune donnée pour le groupe 1 au temps 4.

Bibliographie

Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. Dans C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes* (p. 35-56). De Boeck.

Allal, L. (2020). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 332-349. (<https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1609411>) doi : <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1609411>

Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2005). Formative assessment of learning: A review of publications in French. Dans OECF (dir.), *Formative assessment – Improving learning in secondary classrooms* (p. 241-264). OECD-CERI Publication.

Baines, E., Rubie-Davis, C. et Blatchford, P. (2009). Improving pupil group work interaction and dialogue in primary classrooms: Results from a year-long intervention study. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 95-117. (<https://doi.org/10.1080/03057640802701960>) doi : <https://doi.org/10.1080/03057640802701960>

Baudrit, A. (2005). Apprentissage coopératif et entraide à l'école. *Revue française de pédagogie*, 153(1), 121-149. doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3400>

Berdal-Masuy, F. et Renard, C. (2015). Comment évaluer l'impact des pratiques théâtrales sur les progrès en langue cible? Vers un nouveau dispositif d'évaluation de l'oral en FLE. *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues*, 52, 153-174. (<https://doi.org/10.4000/lidil.3872>) doi : <https://doi.org/10.4000/lidil.3872>

Blatchford, P., Kutnick, P., Baines, E. et Galton, M. (2003). Toward a social pedagogy of classroom group work. *International Journal of Educational Research*, 39(1-2), 153-172. ([https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00078-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00078-8)) doi : [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00078-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00078-8)

Bourgeois, É. et Nizet, J. (2005). Interactions sociales et apprentissage. Dans É. Bourgeois et J. Nizet (dir.), *Apprentissage et formation des adultes* (p. 155-200). Presses universitaires de France. doi : <https://doi.org/10.3917/puf.bourg.2005.01>

Bourgeois, L. et Laveault, D. (2015). Évaluation par les pairs à l'écrit : qualité des rétroactions pour soutenir la phase de révision. Dans P-F. Coen (dir.), *Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation?* (p. 99-117). De Boeck Supérieur. doi : <https://doi.org/10.3917/dbu.ceon.2015.02.0099>

Brookhart, S. M. (2008). Feedback that fits. *Educational Leadership*, 65(4), 54-59.

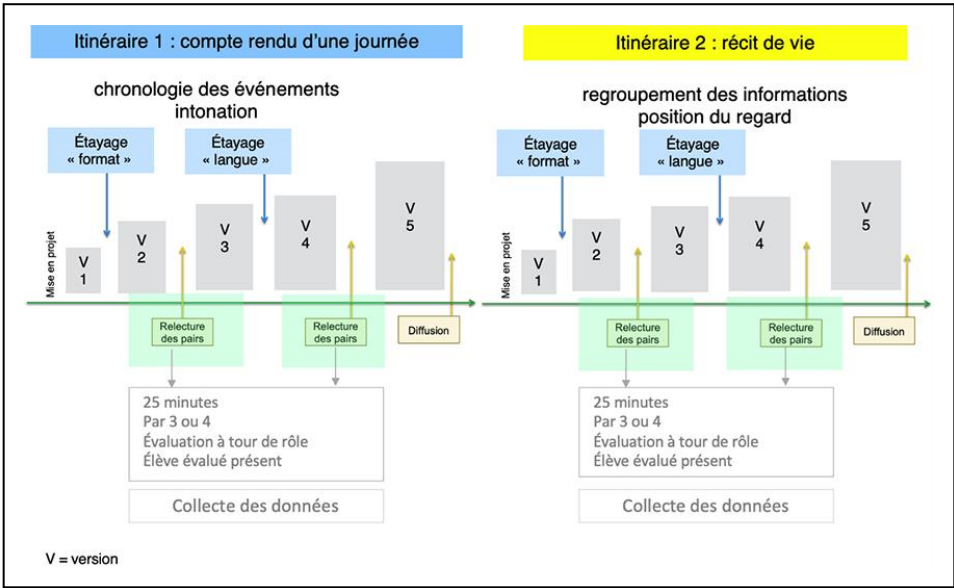
Colognesi, S. et Deschepper, C. (2018). La relecture collaborative comme levier de réécriture et de soutien aux corrections des textes. *Le français aujourd'hui*, 203(4), 63-72. (<https://doi.org/10.3917/lfa.203.0063>) doi : <https://doi.org/10.3917/lfa.203.0063>

Colognesi, S. et Deschepper, C. (2019). Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire : qu'en est-il en Belgique francophone? *Language and Literacy*, 21(1), 1-18. (<https://doi.org/10.20360/langandlit29365>) doi : <https://doi.org/10.20360/langandlit29365>

- Colognesi, S. et Dolz, J. (2017). Un dispositif de formation des enseignants : construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 177-199). Presses universitaires de Namur.
- Colognesi, S. et Hanin, V. (2020). Quelles pratiques efficaces pour enseigner l'oral? Expérimentations dans huit classes du primaire et suivi de seize futurs enseignants. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, 73(1), 35-54.
- Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2016). La métacognition comme tremplin pour l'apprentissage de l'écriture. Dans S. Cartier et B. Noël (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 111- 126). De Boeck Supérieur.
- Colognesi, S., Vassart, C., Blondeau, B. et Coertjens, L. (2020). Formative peer assessment to enhance primary school pupils' oral skills: Comparison of written, feedback without discussion or oral feedback during a discussion. *Studies in Educational Evaluation*, (67), 100917. (<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100917>) doi : <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100917>
- Communauté française. (2013). *Socles de compétences*. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général du pilotage du système éducatif. (<http://www.enseignement.be/index.php?page=24737&navi=295>)
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2^e éd.). SAGE.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (2000). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels de l'école* (2^e éd.). Éditions sociales françaises.
- Dumais, C. (2010). Évaluer ses pairs à l'oral : une pratique efficace pour tous les élèves. Dans M. Hébert et L. Lafontaine (dir.), *Littératie et inclusion : outils et pratiques pédagogiques* (p. 197-225). Presses de l'Université du Québec.
- Dumais, C., Lafontaine, L. et Pharand, J. (2017). « J'enseigne et j'évalue l'oral » : pratiques effectives au 3^e cycle du primaire. Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 151-174). Presses universitaires de Namur.
- Dunbar, N. E., Brooks, C. F. et Kubicka-Miller, T. (2006). Oral communication skills in higher education: Using a performance-based evaluation rubric to assess communication skills. *Innovative Higher Education*, 31(2), 115-128. (<https://doi.org/10.1007/s10755-006-9012-x>) doi : <https://doi.org/10.1007/s10755-006-9012-x>
- Gagnon, R., Bourhis, V. et Bourdages, R. (2019). Oral et évaluation : se sortir d'une dualité contradictoire? Une grille comme outil de formation et de recherche. *Pratiques*. (<https://journals.openedition.org/pratiques/pdf/7791>) doi : <https://doi.org/10.4000/pratiques.7791>
- Gagnon, R., de Pietro, J.-F. et Ficher, C. (2017). Introduction. Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 11-42). Presses universitaires de Namur.
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P. et Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction*, 20(4), 304-315. (<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.007>) doi : <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.007>
- Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. (<https://doi.org/10.3102/003465430298487>) doi : <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus. Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L. et Dumais, C. (2013). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Chenelière Education.

- Lavoie, C. et Bouchard, E. (2017). Formation universitaire à l'évaluation de l'oral : regard sur la capacité d'autoévaluation de futurs enseignants. Dans J-F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 259-274). Presses universitaires de Namur.
- Leenknecht, M. J. M. et Prins, F. J. (2018). Formative peer assessment in primary school: The effects of involving pupils in setting assessment criteria on their appraisal and feedback style. *European Journal of Psychology of Education*, 33(1), 101-116. (<http://dx.doi.org/10.1007/s10212-017-0340-2>) doi : <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0340-2>
- Millard, W. et Menzies, L. (2016). *Oracy. The state of speaking in our schools*. (<https://cfey.org/wp-content/uploads/2016/11/Oracy-Report-Final.pdf>)
- Nonnon, E. (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral : la didactique face à ses questions. *Enseignement/apprentissage de la langue, des textes et des discours. 40 ans de Pratiques*, 169-170. (<https://doi.org/10.4000/pratiques.3115>) doi : <https://doi.org/10.4000/pratiques.3115>
- Paulus, M. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 265-289. ([https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80117-9](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80117-9)) doi : [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80117-9](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80117-9)
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 123-147). ERPI.
- Sénéchal, K., Dumais, C. et Bergeron, R. (2019). *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche*. Peisaj.
- Simard, C., Dufays, J. L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première* (2^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Slavin, R. E. (2010). Co-operative learning: What makes group-work work. Dans OECD (dir.), *The nature of learning: Using research to inspire practice* (p. 161-178). OECD-CERI Publication. doi : <https://doi.org/10.1787/9789264086487-9-en>
- Stordeur, M. E., Nils, F. et Colognesi, S. (sous presse). 7 dilemmes rencontrés par les enseignants du primaire quand ils évaluent les exposés oraux des élèves. *Évaluer – Journal International de recherche en éducation et formation*, 7(2).
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276. (<https://doi.org/10.2307/1170598>) doi : <https://doi.org/10.3102/00346543068003249>
- Tremblay, O. et Turgeon, E. (2019). Les cercles d'auteurs, une démarche prometteuse pour un apprentissage intégré de l'oral au primaire. Dans K. Sénéchal, C. Dumais et R. Bergeron (dir.), *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche* (p. 95-121). Peisaj.
- van Gennip, N. A., Segers, M. S. et Tillema, H. H. (2010). Peer assessment as a collaborative learning activity: The role of interpersonal variables and conceptions. *Learning and Instruction*, 20(4), 280-290. (<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.010>) doi : <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.010>
- Wegmuller, E. et Allal, L. (1997). LEX-EVAL : lexique d'évaluation dans le cadre de la scolarité obligatoire. *Résonances*, 3, 14-15.
- Wiertz, C., Van Mosnenck, S., Galand, B. et Colognesi, S. (2020). Évaluer l'oral quand on est enseignant ou chercheur : points de discussion et prises de décision dans la coconception d'une grille critériée. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 1-37. (<https://doi.org/10.7202/1083006ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1083006ar>
- Wisniewski, B., Zierer, K. et Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology* 10, 3087. (<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>) doi : <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>

Annexe 1 Schématisation du dispositif (Colognesi et al., 2020)



**Annexe 2 Précisions sur le dispositif « Itinéraires » pour les deux genres
travaillés (sur la base de Colognesi et Hanin, 2020, p. 41-42)**

1) Mise en projet	Explication de l'intention spécifique de communication en fonction du genre proposé. Les paramètres de production sont déterminés collectivement. - Pour l'itinéraire 1, les élèves sont amenés à présenter une journée ou un moment spécifique de leur semaine. - Pour l'itinéraire 2, les élèves sont invités à imaginer un récit de vie dans lequel ils émettent des souhaits.
2) Première version « libre »	Après un temps suffisant de préparation de prise de parole (avec support), une première version de la production orale est réalisée. Elle se fait sans public large et sans intervention de l'enseignant.
3) Étayage « format » : l'organisation générale du message	Les élèves visionnent plusieurs vidéos modèles avec comme objectif de retrouver leurs points communs et leurs divergences. Collectivement, ensuite, la classe construit les caractéristiques du genre travaillé. En plus, pour le compte rendu d'une journée, une attention est portée à la chronologie des événements, et pour le récit de vie, au regroupement des informations. Ces différentes caractéristiques constituent la grille d'analyse pour les rétroactions.
4) Préparation de la prise de parole et 2^e réoralisation	Les élèves retravaillent leur message et préparent la nouvelle prise de parole sur la base de l'étayage « format ». Une deuxième version du propos est réalisée, dans les mêmes conditions que l'étape 2.
5) Rétroaction des pairs	Chaque élève présente à son sous-groupe sa production orale. À la suite de sa prestation, ses pairs et lui en discutent et se mettent d'accord sur des aspects qui sont des points forts et des points d'effort. <u>Temps de collecte de données</u>
6) Préparation de la prise de parole et 3^e réoralisation	Chaque élève retravaille sa prise de parole en fonction de la rétroaction reçue (temps de préparation individuelle). S'ensuit une troisième version orale, toujours dans les mêmes conditions.

7) Étayage(s) spécifique(s) centré(s) sur la langue	Un étayage sur la langue est proposé dans chaque itinéraire. Pour l'itinéraire 1 : Les élèves écoutent un texte lu avec de l'intonation différente. L'enseignant définit l'intonation, son but et les façons de la faire varier. Ensuite, les élèves mettent en pratique les éléments appris sous forme de jeux de rôle, et une synthèse est établie (activité basée sur les propositions de Lafontaine et Dumais, 2013). Pour l'itinéraire 2 : Les élèves écoutent leur enseignant s'exprimer. Celui-ci utilise des postures diverses (regarder par la fenêtre, fixer le mur, se focaliser sur un seul élève, etc.). S'ensuit une discussion sur le regard, son but et les façons de le faire varier. Ensuite, les élèves mettent en pratique les éléments appris sous forme de jeux de rôle, et une synthèse est établie (activité basée sur les propositions de Lafontaine et Dumais, 2013).
8) Préparation de la prise de parole et 4^e réoralisation	Sur la base des étayages, chaque élève retravaille sa prise de parole (temps de préparation individuelle). S'ensuit une quatrième version orale, toujours dans les mêmes conditions.
9) Rétroaction des pairs	Même travail qu'à l'étape 5. <u>Temps de collecte de données</u>
10) Répétition générale	Les élèves font une répétition générale de la prise de parole.
11) Chef-d'œuvre	Prise de parole finale dans les conditions déterminées dans la consigne de départ.
13) Diffusion et évaluation	La production est diffusée aux destinataires, qui peuvent réagir.

Annexe 3 Exemples de questions métacognitives posées aux élèves au fil du processus, inspirées de Colognesi et Van Nieuwenhoven (2016)

Quel est ton objectif personnel par rapport à la tâche de production orale?

De quoi auras-tu besoin pour mener à bien ta production orale?

Par quelles étapes penses-tu passer?

Qu'as-tu appris lors de cette activité?

Que penses-tu de ta production? Comment pourrais-tu l'améliorer?

Comment vas-tu intégrer cet apprentissage dans ta production orale?

En quoi cette activité peut-elle t'être utile pour ta production orale?

Comment penses-tu adapter ta production?

Si demain tu dois refaire une production semblable, quelles stratégies vas-tu utiliser?

Annexe 4 Exemple d'une liste de critères d'évaluation (itinéraire 1, temps 2)

Contenu du message

- Sait-on de quoi il s'agit?
- Sait-on où les événements se déroulent?
- Sait-on quand cela se passe?
- Comprend-on globalement le message?

Organisation et cohérence du message

- Y a-t-il une introduction?
- Plusieurs événements personnels sont-ils présentés?
- Les événements sont-ils présentés dans l'ordre chronologique?
- Des connecteurs temporels sont-ils utilisés?

Présentation

- L'élève met-il de l'intonation dans son discours?

Qualité globale du message / autres commentaires