



**HAL**  
open science

# Une évaluation inclusive positive de l'oral enseigné : le dispositif SEMO

Dorothee Sales-Hitier, Pascal Dupont

► **To cite this version:**

Dorothee Sales-Hitier, Pascal Dupont. Une évaluation inclusive positive de l'oral enseigné : le dispositif SEMO. *Evaluer. Journal international de recherche en education et formation*, 2022, 8 (2), pp.25-49. <https://doi.org/10.48782/tnerzh22> . hal-04242854

**HAL Id: hal-04242854**

**<https://hal.science/hal-04242854v1>**

Submitted on 24 Nov 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

# Une évaluation inclusive positive de l'oral enseigné : le dispositif SEMO

*An inclusive and positive evaluation of oral teaching: the  
SEMO system*

**Dorothée Sales-Hitier** – dorothee.sales@univ-tlse2.fr

**Pascal Dupont** – pascal.dupont@univ-tlse2.fr

Université Toulouse Jean-Jaurès, France

**Pour citer cet article** : Sales-Hitier, D., & Dupont, P. (2022). Une évaluation inclusive positive de l'oral enseigné : le dispositif SEMO. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 8(2), 25-49. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-8-2-25>

## Résumé

Depuis quelques années, l'école française développe le paradigme de la bienveillance et d'une évaluation positive permettant à chaque élève de progresser. Cette politique rencontre les préoccupations des didacticiens du français relatives à l'évaluation de l'oral enseigné. En effet, celle-ci pose la question de la norme et des critères de réussite définissant un niveau d'exigence.

Nous présentons un nouveau type de séquence, la Séquence d'Enseignement Minimale de l'Oral (SEMO) qui s'appuie sur la notion de genre scolaire disciplinaire et intègre pleinement une dimension évaluative. Le dispositif d'enseignement SEMO comprend différents documents de travail (vidéos, dossiers documentaires) et un carnet de bord destiné à recueillir des écrits de travail des élèves tout au long des séquences. Cette documentation a pour vocation de favoriser l'élaboration d'une norme interne aux apprentissages et la coconstruction de critères de réussite.

Cette étude pointe l'importance de l'identification d'indicateurs de l'oral enseigné dans la préparation des séquences, mais aussi à travers leur mise en œuvre en décrivant les moyens pour les prélever. L'analyse du carnet de bord d'une élève permettra de retracer comment se construit cette norme interne au fil des séances à partir de l'émergence de critères de réussite et de la clarification du contrat didactique. Les traces, déposées par son enseignant sur un mur collaboratif, et un entretien réalisé à l'issue d'un enseignement sur une année donneront des indications sur les choix opérés par cet enseignant pour prélever des indicateurs dans cette documentation, et sur la façon dont il les utilise pour renseigner le livret de fin d'année de ses élèves.

À la lumière du parallèle fait avec l'analyse du carnet de bord de l'élève, nous pouvons avancer que ces indicateurs sont adaptés pour répondre aux questions récurrentes des enseignants sur l'évaluation de l'oral enseigné.

### **Mots-clés**

Oral enseigné – évaluation inclusive – genre scolaire disciplinaire – dispositif – connaissances et compétences orales.

### **Abstract**

For some years now, the French school has been developing the paradigm of benevolence and positive assessment, which allows each student to progress. This policy meets the concerns of French didacticians regarding the evaluation of oral language teaching. Indeed, this raises the question of the standard and the criteria of success defining a level of requirement.

We present a new type of sequence, the Séquence d'Enseignement Minimale de l'Oral (SEMO), which is based on the notion of disciplinary school genre and fully integrates an evaluative dimension. The SEMO teaching device includes various working documents (video, documentary files) and a logbook designed to collect the pupils' written work throughout the sequences. This documentation is intended to encourage the development of an internal standard for learning and the co-construction of success criteria.

This study points out the importance of identifying indicators of the oral language taught in the preparation of the sequences, but also through their implementation by describing the means for collecting them. The analysis of a pupil's logbook will make it possible to retrace how this internal standard is constructed over the course of the sessions, based on the emergence of success criteria and the clarification of the didactic contract. The traces left by her teacher on a collaborative wall and an interview carried out at the end of a year's teaching will give indications on the choices made by this teacher to take indicators from this documentation and on the way in which he uses them to fill in his pupils' end-of-year booklet.

In the light of the parallel made with the analysis of pupil's logbook, we can suggest that these indicators are adapted to answer the teachers' recurrent questions about the evaluation of oral teaching.

### **Keywords**

Taught oral - inclusive assessment - disciplinary school genre - device - language knowledge and skills.

## 1. Introduction

Si instituer l'oral comme contenu d'enseignement légitime dans les curricula implique une exigence d'évaluation explicite sur le plan institutionnel comme sur celui du travail en classe (Nonnon 2005), cette évaluation suppose de prime abord de circonscrire l'oral enseigné. L'une des premières problématiques de l'évaluation de l'oral tient donc au découpage de moments clairement identifiables dans le continuum langagier de la classe dans lesquels l'enseignant focalise l'attention des élèves sur des contenus spécifiques d'enseignement de l'oral (Dupont & Grandaty, 2018). Une seconde problématique de l'évaluation de l'oral relève de l'obligation des enseignants d'en rendre compte sur un plan institutionnel. Pour ce faire, ils doivent articuler les prescriptions officielles (programmes, attendus de fin de cycle, repères de progressivité) au prélèvement d'indicateurs liés intrinsèquement à ce qui est enseigné et appris en classe. Partant de cela, il apparaît nécessaire de développer de nouveaux dispositifs d'enseignement et d'évaluation de l'oral afin d'apporter des solutions à ces deux problématiques qui réinterrogent les contours mêmes des contenus d'enseignement de l'oral et la dialectique entre le prescrit et le réel de la classe (Gagnon & Colognesi, 2021). Le projet de recherche participative<sup>1</sup> SEMO (Séquence Minimale d'Enseignement de l'Oral) a pour visée praxéologique d'investiguer la question d'une évaluation inclusive et positive de l'oral, intégrée à un dispositif d'enseignement s'appuyant sur la notion de genre scolaire disciplinaire (Dupont, 2016a) qui le pilote. Ce dispositif inclut des documents enseignants et élèves, des modalités de travail conduisant les élèves à adopter différents rôles et un carnet de bord utilisé aux différentes phases de la séquence.

Après avoir contextualisé la question de l'évaluation à l'heure de l'école de la bienveillance et posé les enjeux d'une évaluation inclusive et positive de l'enseignement de l'oral qu'elle suppose, nous présenterons les fondements théoriques de la séquence didactique, ses différentes étapes, et comment s'y construit une norme interne aux activités d'apprentissages. Notre étude a pour objet d'identifier dans la documentation produite au cours des séquences, des indicateurs de l'oral enseigné, que ce soit dans la préparation des séquences ou dans leur mise en œuvre, et l'établissement des critères de réussite de ce qui est réellement enseigné en classe. Ceux-ci sont étudiés à partir des écrits de travail du carnet de bord d'une élève pour observer si l'évaluation inclusive et positive lui permet de conforter le contrat didactique et de construire une norme interne aux activités d'apprentissage au cours de la séquence. Les pratiques déclarées par son enseignant, qui a participé à la recherche SEMO, sont également analysées pour déterminer comment il prélève des indicateurs et dans quelle mesure ceux-ci lui sont une aide pour établir des critères de réussite et renseigner l'évaluation institutionnelle du Livret Scolaire Unique (LSU)<sup>2</sup>.

## 2. L'évaluation à l'heure de l'école de la bienveillance

Évaluer est l'une des compétences centrales de l'activité d'enseignement. En classe, dans les pratiques quotidiennes, l'évaluation permet d'élaborer une appréciation sur les productions des élèves, de leur donner une valeur, de mettre en regard ces productions avec les attendus des différents niveaux scolaires, de donner un but et des objectifs à la classe en posant un

<sup>1</sup> 16 classes de cycle 3 de Toulouse ont participé à la recherche.

<sup>2</sup> Le LSU a été mis en place en France en 2016 faisant évoluer les livrets scolaires de l'école et du collège vers un Livret Scolaire Unique Numérique commun (en abrégé LSU ou LSUN) pour l'ensemble de la scolarité obligatoire du CP à la 3<sup>e</sup>.

contrat didactique, ou encore d'aider les élèves à prendre conscience de leurs progrès. Cependant, les modèles et les modalités d'évaluation sont très divers voire donnent une impression d'éclatement des propositions (Mottier-Lopez & Figari, 2014) qui dépendent à la fois de leurs finalités et des pratiques concrètes de leur mise en œuvre. Aussi, la question de l'évaluation ne peut s'envisager sans une réflexion critique sur sa légitimité, scientifique et praxéologique, et son utilité pour les différents acteurs de la communauté éducative, que ce soit les enseignants, les élèves, les parents ou l'institution elle-même.

Depuis 2013, la loi de la refondation de l'école française (Ministère de l'Éducation Nationale) donne une place à la notion de bienveillance, ce qui conduit à un changement de paradigme pour l'enseignant et pour l'ensemble de la communauté éducative (Réto, 2017). Cette notion est présentée comme un cadre intellectuel, psychoaffectif, interactionnel et matériel propice aux apprentissages des élèves. Elle est attachée à l'ambition politique de construire un service public de l'école inclusive afin « d'assurer une scolarisation de qualité à tous les élèves de la maternelle au lycée et la prise en compte de leurs singularités et de leurs besoins éducatifs particuliers » (MEN, 2021). Si, initialement, les politiques inclusives visaient la scolarisation d'enfants présentant une déficience ou un trouble d'apprentissage en milieu ordinaire, elles renvoient désormais à « l'exigence faite au système éducatif d'assurer la réussite scolaire et l'inscription sociale de tout élève indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales » (Ebersold, 2009, p. 79). Trois axes sont proposés pour « conforter une école bienveillante et exigeante » (Saillot, 2018, p. 3) : le renforcement des organisations pédagogiques et éducatives, le suivi des apprentissages des élèves et une évaluation positive. Les instructions officielles (MEN, 2021) invitent ainsi les enseignants à énoncer les objectifs d'enseignement et à s'assurer de leur compréhension par les élèves, à faire prendre conscience à ces derniers des différentes étapes de l'apprentissage, à mettre en valeur leur cheminement et les progrès qu'ils font par eux-mêmes. Il est préconisé de garder et d'organiser des traces afin que chaque élève puisse percevoir son évolution et évaluer son travail grâce à des critères de réussite précis. De ce fait, l'évaluation inclusive et positive nécessite l'instauration d'un processus dialogique. Ce processus est soutenu par des pratiques langagières orales et écrites qui prennent une place essentielle pour valoriser une action, questionner des valeurs et distinguer des enjeux nouveaux (Jorro, 2007). Il suppose des formes de traduction des divers indicateurs prélevés de ce qui est enseigné et appris à destination des acteurs de la communauté éducative pour rendre intelligibles les situations, les connaissances et compétences en jeu. Celles-ci renvoient à une dernière dimension de l'évaluation, sa dimension didactique. En quoi, les disciplines ou sous-disciplines scolaires interrogent-elles également l'évaluation ?

### 3. La problématique de l'évaluation de l'oral

Pour les enseignants, une difficulté persistante à lever afin d'évaluer l'oral est l'élucidation de ce que recouvre le « continent » oral dans la classe en démêlant ses dimensions socio-identitaires, pédagogiques et didactiques (Sales-Hitier & Dupont, 2020). Une deuxième difficulté, qui lui est intrinsèquement liée, porte sur ce qui est évalué : une performance ou un apprentissage (Daunay, 2008) ? La performance, non préparée, porte la trace d'un certain développement psycholinguistique et peut avoir une fonction de diagnostic permettant d'objectiver ce que les élèves sont capables de faire. L'apprentissage est guidé et ciblé sur des connaissances et des compétences ; il est consécutif à une séquence d'enseignement portant explicitement sur des contenus d'enseignement de l'oral. Or, il s'avère que les enseignants ne font pas toujours clairement la distinction entre *un oral travaillé* – dans des situations permettant de mobiliser des compétences orales pour réaliser

une tâche - *et un oral enseigné* – dans des situations pointant explicitement des contenus ciblés d'enseignement de l'oral évaluables (Dupont & Granday, 2016b). La différenciation par l'enseignant de ces deux modalités de conduite des enseignements facilite, pour les élèves, le repérage de deux types de séances : des séances d'entraînement et des séances d'enseignement dans lesquelles il s'agit de conscientiser des contenus d'apprentissages, des compétences visées et des tâches à effectuer. Une troisième difficulté est relative aux normes et aux critères de réussite définissant le niveau d'exigence que l'enseignant peut avoir et à la difficulté de sa gestion. Ce niveau est souvent calqué sur celui de l'écrit (faire des phrases à l'oral) qu'on ne peut observer que chez des experts des prises de paroles publiques. Or, l'organisation paradigmatique de la syntaxe de l'oral se caractérise par sa non-linéarité, le discours progressant par ajustements successifs, et par sa variabilité (Cappeau, 2004). Cela est d'autant plus vrai que les prises de paroles en classe sont souvent polygérées<sup>3</sup>. La mobilisation de critères de réussite doit pouvoir prendre en considération ces variations afin de ne pas envisager les productions des élèves uniquement en tenant compte de critères linguistiques externes, mais également de façon pragmatique en fonction de leurs usages dans un contexte situé. La construction d'une norme interne émane de la participation active des élèves en interaction avec autrui dans une séquence d'enseignement donnée et lui est propre. Elle est un levier pour améliorer l'efficacité des apprentissages en donnant l'occasion à chaque élève d'identifier ses acquis et ses difficultés. Ainsi, dans le but de faire progresser chaque élève, l'évaluation inclusive et positive vise à être suffisamment simple et lisible, à valoriser les progrès, à soutenir la motivation des élèves et à encourager leurs initiatives.

Le choix d'évaluer à partir de critères externes ou internes aux situations de classe trouve une traduction dans deux types de postures évaluatives possibles :

- une posture de contrôle de l'écart entre les productions langagières et une norme externe aux apprentissages des élèves ;
- une posture qui intègre une norme en cours de construction, interne, coconstruite avec des critères de réussite spécifiques.

Dans ce cas, l'évaluation des élèves n'est pas à lier uniquement aux performances de production, mais aussi à la compréhension de l'oral, à l'appropriation de pratiques, à la gestion d'outils langagiers en fonction de buts, touchant à des dimensions culturelles, discursives et linguistiques ce dont ne peuvent rendre compte les grilles d'évaluation, parfois exhaustives, de type développemental, construites en amont et externes aux activités de la classe et aux situations spécifiques d'apprentissage. L'évaluation inclusive et positive amène l'enseignant à se focaliser sur un ensemble d'enjeux à prendre en compte pour construire des séquences d'enseignement et à opérationnaliser dans le pilotage des apprentissages. Le tableau suivant fait une synthèse de ces enjeux et de ce qu'ils impliquent sur le plan de l'enseignement et de l'apprentissage :

---

<sup>3</sup> À savoir collectives et élaborées à plusieurs.

**Tableau 1.** Enjeux d'une évaluation inclusive positive et conduite des enseignements

Enjeux	Enseignement	Apprentissage
Conscientiser les progrès	Construire une progression	Programmer plusieurs séquences pour capitaliser des connaissances et réinvestir les compétences
Clarifier le contrat didactique	Se focaliser sur les connaissances et compétences en cours de construction	Organiser chaque séquence autour d'un progrès limité sans viser l'exhaustivité des critères d'évaluation
Valoriser la diversité	Observer et donner de la valeur aux productions langagières des élèves	Conserver des productions intermédiaires des élèves pour en faire des ressources collectives
Accompagner tous les élèves	Associer les élèves à l'évaluation de la progression de leur expertise	Mettre en place un carnet de bord comprenant des écrits réflexifs et des conseils de l'enseignant
Favoriser l'inscription sociale des productions	Ajuster la représentation de l'activité à la réalisation des tâches prescrites	Observer des pratiques sociales expertes pour identifier les connaissances et compétences à acquérir
Travailler avec les autres	Encourager la prise de risque	Diversifier les rôles tenus par les élèves (production, réception, observation, etc.) et les modalités de travail (individuelles, en groupe, collectives)

Source : Sales-Hitier et Dupont. (2022)

Dans le champ de la didactique de l'oral, nous présentons comment ces enjeux contribuent à une évaluation plus inclusive et positive et comment ils prennent corps dans un dispositif, élaboré pour développer un enseignement explicite de l'oral à l'école primaire en cycle 3 (élèves de 9 à 11 ans), la Séquence d'Enseignement Minimale de l'Oral ou SEMO. Cette séquence didactique prend en compte, dans l'ingénierie de sa conception et pour l'évaluation des élèves, les différents enjeux qui viennent d'être présentés dans la conduite des enseignements.

## 4. La Séquence d'Enseignement Minimale de l'Oral ou SEMO

La Séquence d'Enseignement Minimale de l'Oral est issue d'une recherche participative<sup>4</sup> qui vise à apporter aux enseignants des éléments de clarification des différents statuts de l'oral, à circonscrire des contenus d'enseignement, et à permettre aux élèves de s'approprier des connaissances et de développer des compétences orales évaluables. Elle trouve son origine dans le bilan de l'évolution des modélisations didactiques proposées pour les genres oraux depuis la fin des années quatre-vingt-dix (Dolz & Silva-Hardmeyer, 2020).

Sa conception s'appuie sur la notion de genre scolaire disciplinaire qui se propose de dépasser le clivage traditionnel entre les deux orientations majeures de la didactique de l'oral, un enseignement « autonome » versus un enseignement « intégré » aux différentes activités de classe de l'oral (Nonnon 2016). Il s'agit à la fois de :

- mettre en œuvre l'apprentissage des contenus d'enseignement de l'oral clairement définis dans des séquences spécifiques ;
- lier les prises de paroles des élèves aux activités de classe à savoir les apprentissages dans les différentes disciplines scolaires pour nourrir les échanges à partir de connaissances et de mondes de référence partagés, favoriser la construction d'une culture commune aux élèves, ce qui peut s'apparenter à la construction d'une communauté discursive, poser des enjeux diversifiés aux prises de parole publiques.

Elle a également pour objectif praxéologique de répondre à la question professionnelle de l'évaluation des apprentissages à l'oral. En effet, les recherches sur les pratiques déclarées ou observées montrent que les enseignants ont encore beaucoup de difficultés à évaluer l'oral (Gagnon et al., 2019), que ces évaluations soient formatives ou certificatives. Ils opposent même des résistances, ne se sentant pas légitimes pour l'évaluer, ou évoquant l'impression de stigmatiser les élèves issus de contexte sociaux moins favorisés et dont le langage est moins riche (Pietro et al., 2017). La recherche SEMO investigate cette problématique à travers la construction d'une norme interne à l'activité en fonction des apprentissages des élèves et des critères de réussite posés au cours de la séquence.

### 4.1. Ingénierie de SEMO

Le dispositif proposé s'adresse à des élèves de cycle 3 (de 9 à 11 ans). Il prend en compte l'empan d'une année scolaire. Après une première période de sensibilisation et d'initiation à la communication orale publique, il comprend quatre séquences, une pour chaque période de l'année<sup>5</sup>, portant chacune sur un genre oral - lecture à d'autres, exposé, interview et débat - dans quatre disciplines différentes : l'Enseignement Civique et Moral (EMC), l'Histoire, l'Éducation Physique et Sportive (EPS) et la Littérature. Ces séquences sont mises en œuvre tout au long de l'année scolaire afin d'organiser une progression dans les apprentissages des élèves (Figure 1).

---

<sup>4</sup> Cette recherche implique deux chercheurs et seize enseignants du cycle 3 de l'école primaire (élèves de 9 à 11 ans). Elle fait l'objet d'une thèse de doctorat en cours et d'une recherche au sein d'un Lieu d'Éducation Associé (LéA) qui a pour objectif de développer des liens entre le monde de la recherche et le monde de l'éducation à travers la mise en œuvre de recherches collaboratives et de mise en réseaux des acteurs et des projets. <http://ife.ens-lyon.fr/lea>

<sup>5</sup> En France, l'année scolaire est découpée en cinq périodes.



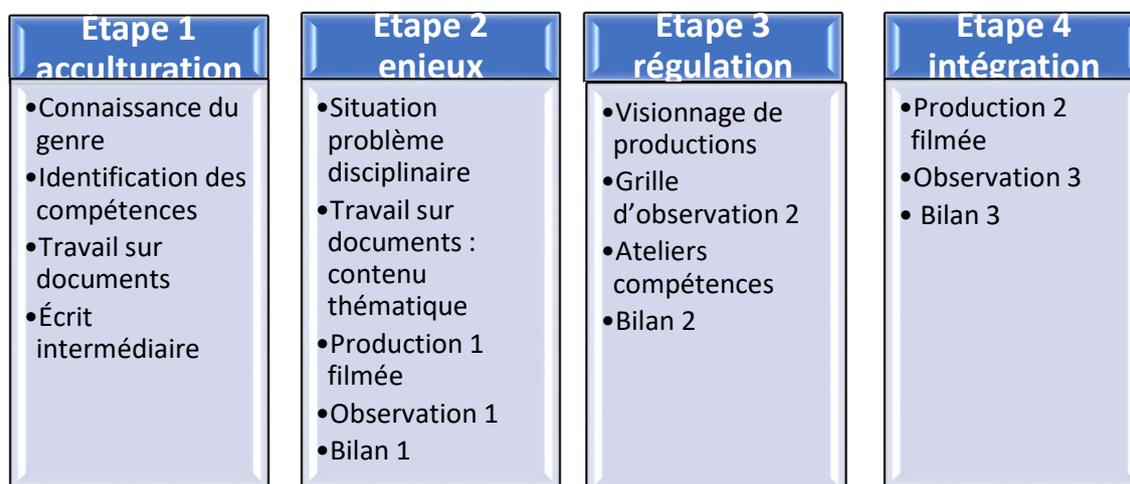
Source : Sales-Hitier et Dupont (2022)

**Figure 1.** Programmation des SEMO sur l'année scolaire dans le projet de recherche.

Chaque séquence générique se déploie en quatre étapes (figure 2) :

- étape d'acculturation au genre oral à travers l'observation de vidéos sélectionnées en fonction du genre considéré et commentaires de pratiques expertes ;
- étape qui pose les enjeux langagiers de la prise de parole publique et les enjeux spécifiques à la discipline scolaire dans laquelle s'ancre le genre pour définir le contrat didactique ;
- étape de régulation après de premiers essais de production afin d'approfondir les connaissances et compétences visées ;
- étape d'intégration des connaissances et des compétences dans une production langagière finale qui donne lieu à des appréciations croisées sur la production orale (personnelle, des pairs, de l'enseignant).

La séquence est dite « minimale » car ces quatre étapes successives et récurrentes laissent des possibilités d'expansion aux enseignants selon leur appropriation et leur projet de classe.



Source : Sales-Hitier et Dupont (2022)

**Figure 2.** Les quatre étapes du dispositif de SEMO

Pour mettre en œuvre ces séquences, le dispositif inclut différents supports pour les enseignants et les élèves (déroulé des séquences, fiches aides, dossiers documentaires, vidéos d'experts, etc.), des modalités différenciées de travail (individuelles, en îlot, en collectif classe) et un carnet de bord utilisé aux différentes étapes de chacune des séquences. Dans ce carnet de bord sont recueillis des écrits de travail de différentes natures comme l'observation de vidéos d'experts ou de productions des pairs, ainsi que des bilans individuels et des conseils.

#### **4.2. L'évaluation dans les SEMO**

Chaque SEMO renvoie à l'acquisition de connaissances sur le genre oral enseigné et pointe deux compétences, issues des attendus et repères annuels de progression,<sup>6</sup> qui seront développées puis réinvesties d'une séquence à l'autre dans le cadre d'une progression annuelle. Pour chaque séquence sont ainsi circonscrits un progrès limité et des objectifs pour les élèves qui prennent place explicitement dans le carnet de bord et posent les enjeux de l'évaluation inclusive positive. Celle-ci est matérialisée dans ce carnet de bord à partir des six dimensions mentionnées dans le tableau 1 - *Enjeux d'une évaluation inclusive positive et conduite des enseignements* - et est présente à chacune des étapes de la séquence. Se construit ainsi, tout au long des étapes de la séquence, une norme interne par l'établissement de critères de réussite coconstruits dans la classe et saisissables au moyen d'indicateurs. Outre l'ensemble des écrits de travail consignés dans le carnet de bord, l'enseignant dispose, pour prélever ces indicateurs, de billets conseil/bilan, des repères annuels de progression du ministère de l'Éducation nationale et de fiches d'observation flottantes lors des moments de travail en autonomie des groupes. Enfin, les vidéos des productions intermédiaires et finales des élèves complètent ces moyens pour prélever les indicateurs.

### **5. Problématique et questions de recherche**

La mise en place d'une évaluation inclusive positive, telle que nous l'avons décrite dans le cadre des Séquences d'Enseignement Minimales de l'Oral, permet d'observer si elle est un point d'appui dans l'identification et l'appropriation des contenus de l'oral à apprendre pour les élèves. Elle permet également d'analyser l'utilité pour les enseignants de la documentation réunie au fil de la séquence pour prélever des indicateurs de la construction des critères de réussite dans la classe afin, *in fine*, de renseigner l'évaluation institutionnelle du Livret Scolaire Unique (LSU) qui accompagne chaque élève, de l'école primaire au collège.

Il s'agit, selon le point de vue d'une transposition ascendante, d'articuler les connaissances et les compétences mises en œuvre par les élèves au cours de leurs apprentissages aux connaissances et compétences attendues dans le curriculum institutionnel : Comment passer de pratiques d'enseignement avec SEMO à l'évaluation institutionnelle du langage oral ?

---

<sup>6</sup> [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Attendus\\_et\\_reperes\\_C2-3-4/75/2/22-Francais-C3-reperes-eduscol\\_1114752.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Attendus_et_reperes_C2-3-4/75/2/22-Francais-C3-reperes-eduscol_1114752.pdf)

Pour répondre à cette question, nous décomposons notre démarche de recherche en trois temps :

- 1 – Comment se coconstruit une norme interne relative aux activités d’enseignement des genres oraux dans SEMO ?
- 2 – Comment l’enseignant prélève-t-il des indicateurs de la norme interne pour évaluer ?
- 3 – De manière prospective, les utilise-t-il pour renseigner les livrets (LSU) de l’évaluation externe institutionnelle ?

## 6. Méthodologie

Pour cette étude, les chercheurs ont d’abord dressé un récapitulatif des activités, tâches, traces et observables prélevables aux différentes étapes de la séquence qui contribuent à l’élaboration de la norme interne à l’activité de classe. Cette description générique est contextualisée dans un deuxième temps par les écrits de travail du carnet de bord d’une élève de CM2, Lou<sup>7</sup>, d’une des 16 classes ayant participé à la recherche participative. Ces écrits de travail sont présents à chacune des étapes de la séquence sous des formes diverses. Enfin, un mur numérique a offert la possibilité aux enseignants d’échanger au cours du projet de recherche et des entretiens individuels ont eu lieu en fin de projet. Ici, nous nous focaliserons sur les pratiques déclarées de l’enseignant de Lou pour nous éclairer sur le choix et l’utilisation d’indicateurs pour renseigner les livrets de l’évaluation institutionnelle (LSU).

La classe de cet enseignant, que nous nommons PE pour Professeur des Écoles, est une classe de CM1/CM2. Sur l’année scolaire 2020-2021, il a mis en place trois séquences :

- la première, en EMC, porte sur le genre de la lecture à d’autres et s’est déroulée entre octobre et décembre (SEMO 1) ;
- la deuxième, en Histoire, aborde le genre de l’exposé, elle a eu lieu de janvier à mars (SEMO 2) ;
- La troisième, en EPS, porte sur le genre de l’interview et s’est déroulée aux mois de mai et de juin (SEMO 3)<sup>8</sup>.

### 6.1. *La construction de la norme interne aux quatre étapes de la séquence générique*

Pour analyser les apports de l’évaluation inclusive positive au sein de la séquence didactique, nous présentons sous forme d’un tableau reprenant les quatre étapes de la séquence, les activités proposées aux élèves, les tâches prescrites permettant de développer des connaissances et des compétences sur le genre oral enseigné, les moyens ou documentations à disposition pour prélever des indicateurs et enfin, les indicateurs eux-mêmes. À l’aide de ces derniers, l’enseignant peut repérer la progression des apprentissages réalisés par ses élèves pour atteindre les critères de réussite retenus afin de dégager une

---

<sup>7</sup> Le prénom de l’élève a été modifié.

<sup>8</sup> Une quatrième SEMO était prévue en Littérature, mais elle n’a pu être réalisée du fait de la situation sanitaire.

norme de l'évaluation propre à la classe. Dans le tableau 2 qui suit, nous noterons le carnet de bord, CDB et les fiches outil, FO.

**Tableau 2.** Construction d'une norme interne aux quatre étapes du dispositif de la SEMO

Activité	Tâche prescrite	Moyen pour prélever des indicateurs	Indicateurs
<b>Étape 1 de la séquence : acculturation</b>			
Découvrir le genre Identifier deux compétences à construire	Visionner des documents d'experts	Écrits dans le CDB : fiche d'observation des experts	L'élève repère des connaissances et des compétences sur le genre oral enseigné
Construire une FO sur le genre oral	Construire avec l'enseignant une FO sur le genre oral	Écrits dans le CDB : FO	L'élève met des mots sur la performance de l'expert et identifie les connaissances et les compétences du genre oral
<b>Étape 2 de la séquence : enjeux disciplinaires et langagiers</b>			
Travailler sur des documents disciplinaires, élaborer un support à la prise de parole publique	Coopérer pour organiser le contenu à mobiliser dans les échanges	Écrit de planification sur le thème Observations dans chaque îlot de travail	L'élève s'empare des contenus disciplinaires L'élève coopère
Réaliser une 1 <sup>re</sup> production orale filmée Observer les pairs en îlots	Produire à l'oral Écouter, observer et faire des rétroactions sur la production orale d'un pair	Enregistrement vidéo des productions orales 1 dans chaque îlot de travail Écrit dans CDB : fiche d'observation	Les productions orales portent trace de la norme en construction L'écrit du pair décrit les dimensions de l'objet enseigné
Produire un 1 <sup>er</sup> bilan individuel	Produire un écrit de travail	Écrit dans CDB	L'écrit de l'élève pointe des critères de réussite du genre enseigné
<b>Étape 3 de la séquence : régulation</b>			
Visionner les 1 <sup>res</sup> productions orales Rappeler les critères de réussite de la norme interne	Visionner et faire des rétroactions sur des productions d'élèves	Écrit dans CDB : fiches d'observation des pairs ; observations des interactions orales des élèves	Les écrits et les interactions des élèves pointent les critères de réussite du genre enseigné
Améliorer sa production à partir des activités dans les ateliers différenciés	S'approprier des outils linguistiques, syntaxiques, pragmatiques	Observations flottantes de l'enseignant dans les ateliers	Les élèves indiquent leurs besoins pour progresser
Réaliser un 2 <sup>e</sup> bilan individuel de l'élève	Écrire de manière réflexive	Écrit dans CDB	L'élève utilise des modalités d'expression pour une production orale plus grammaticalisée

<i>Étape 4 de la séquence : intégration</i>			
Réaliser une production orale	2 <sup>e</sup>	Réitérer sa production orale	Enregistrement vidéo
Réaliser une observation croisée	2 <sup>e</sup>	Observer et réaliser des rétroactions sur la production orale des pairs	2 des productions orales en grand groupe Écrit dans CDB : fiches d'observation des pairs
Formalisation des productions orales qui tiennent compte de la norme interne ; écrits témoignant d'une observation plus fine prenant en compte ce qui a été enseigné			
Écrire un bilan final dans CDB		Produire un écrit de travail	Écrit dans CDB
			L'écrit de l'élève révèle d'un niveau méta

Source : Sales-Hitier et Dupont (2022).

Nous mettrons en regard cette description de la construction d'une norme interne à chaque étape de la SEMO avec l'analyse empirique des écrits du carnet de bord de Lou afin d'observer si cette élève identifie et s'approprie les contenus oraux enseignés.

## **6.2. Les écrits de travail du carnet de bord**

Les divers écrits de travail consignés à chaque étape de chacune des séquences dans le carnet de bord individuel des élèves ont pour fonction de développer leur réflexivité sur les productions orales circulant dans la classe, que ce soient les productions des experts, des pairs ou les leurs. Ces écrits apparaissent de la manière suivante dans la chronologie de la séquence générique.

Une fiche d'observation des experts (annexe 1) et une fiche outil sur le genre oral enseigné (annexe 2) sont rédigées à l'étape 1. La fiche d'observation renseignée par les élèves est destinée à dévoiler les compétences et connaissances propres au genre enseigné. Élaborée en grand groupe à partir des observations individuelles, la fiche outil est reprise par un affichage collectif qui pose le contrat didactique.

Lors de l'étape 2, les élèves préparent en groupe, à l'aide des dossiers documentaires, leur production orale. Ces productions, qui sont filmées, donnent lieu à une observation par les pairs (annexe 3) et à un bilan individuel temporaire (annexe 4) afin d'asseoir la compréhension des contenus d'enseignement et la constitution d'une communauté discursive.

Dans l'étape 3, les vidéos de ces productions orales intermédiaires deviennent des ressources collectives observées et analysées par les pairs (annexe 5) pour dégager des pistes d'amélioration. L'enseignant se saisit de celles-ci pour proposer des situations langagières d'approfondissement. À l'issue de ces ateliers, un second écrit bilan individuel est proposé aux élèves.

Enfin, dans la dernière étape, les élèves réitèrent la production orale de l'étape 2 qui est également filmée. Il est attendu qu'ils aient intégré les connaissances et compétences travaillées qui peuvent être évaluées à l'aune de la norme interne construite au cours de la séquence. Les écrits de travail, une fiche d'observation des pairs et un dernier bilan individuel portent trace d'un niveau méta de mise en texte des connaissances et compétences acquises lors de la séquence. En fin de séquence, l'enseignant fait un retour à chaque élève donnant à voir les progrès de l'élève et pointant des éléments à approfondir au cours des SEMO suivantes.

Les écrits de travail du carnet de bord de Lou seront confrontés aux pratiques déclarées de son enseignant, recueillies aux moyens d'un mur numérique collaboratif et de l'entretien post-recherche.

### ***6.3. Le mur numérique et l'entretien post recherche de l'enseignant de Lou***

Le mur numérique, sous la forme d'un Padlet, est un espace collaboratif de dialogue qui offre la possibilité aux enseignants de partager des documents, de donner à voir les mises en œuvre des séquences dans leur classe, de réagir en continu. Ils y déposent des traces de leur activité d'enseignement de l'oral à chaque itération du dispositif : des réactions sur sa mise en place, des remarques sur le travail des élèves et leur enrôlement, des photographies, des adaptations des documents de travail, etc. Cet outil est mis à leur disposition en tant que facilitateur d'échanges des pratiques ce qui, de façon générale chez les enseignants, est une forte demande. Le contrat avec les chercheurs n'impose pas l'obligation de l'utiliser ou de le documenter ni ne définit des attentes particulières. Cependant, en accord avec les enseignants, les chercheurs y ont accès, ce qui leur donne des éléments d'analyse de la norme interne en cours de construction dans les classes en fonction des activités menées au cours des séquences spécifiques consacrées à l'enseignement de l'oral afin de favoriser une évaluation inclusive positive.

À l'issue de la recherche participative<sup>9</sup>, un entretien semi-directif a été réalisé avec chaque enseignant. Deux questions de cet entretien étaient relatives à l'utilité du carnet de bord et à l'utilisation faite par les enseignants des écrits réflexifs et des vidéos pour renseigner les compétences et les connaissances institutionnelles attendues dans le LSU : « *qu'avez-vous utilisé pour évaluer ? Comment avez-vous renseigné les LSU ?* »

## **7. Analyse des données**

Dans le cadre de cet article, nous analyserons dans un premier temps les verbatims du carnet de bord de Lou afin de repérer comment cette élève participe à la coconstruction de la norme interne. Puis, nous étudierons les traces de la conduite de la séquence, déposées par son enseignant sur le mur numérique. Un examen de son entretien nous informera sur la façon dont l'enseignant se saisit des indicateurs prélevés dans les séquences pour renseigner les LSU des élèves de sa classe.

### ***7.1. Analyse des traces de la construction de la norme interne dans le carnet de bord de Lou***

Le choix pour l'étude s'est porté sur le carnet de bord de cette élève car il était complet : Lou a été présente à toutes les séances d'oral et son carnet de bord porte trace des apprentissages effectués en classe aux quatre étapes des séquences, ce qui n'est pas le cas de tous les carnets de bord recueillis dans cette classe. Il s'agit d'observer si le contrat didactique se clarifie pour elle, et si des critères de réussite émergent au cours des séquences. Les verbatims repris ci-dessous sont les mots de cette élève. Ils sont une marque de son appropriation progressive d'un métalangage sur l'oral et reflètent la pratique de l'enseignant de la classe qui verbalise et fait verbaliser à ses élèves les contenus enseignés.

---

<sup>9</sup> Juin 2021.

### 7.1.1. Traces de la coconstruction de la norme interne par Lou à l'étape 1 de la séquence

Lou observe des vidéos de pratiques expertes<sup>10</sup> outillées d'une fiche d'observation (annexe 1). Il s'agit de vidéos d'un concours de lecture à voix haute<sup>11</sup>. Elle doit repérer les finalités du genre « oral lecture à d'autres » et les compétences à développer pour réaliser cet oral public. Par ailleurs, cette étape favorise l'inscription sociale et la représentation de la production orale à effectuer.

Sur cette fiche, Lou décrit des éléments non verbaux - *il mime des gestes ; expression du visage ; regard* – ce qui relève de la situation de communication par la prise en compte de l'auditoire. Elle souligne deux fois l'enjeu principal d'une lecture, à savoir procurer des émotions : *Il met des émotions*. De plus, elle mentionne les compétences de structuration du texte avec la mise en relief des différents types de discours – *il utilise plusieurs voix ; il se met dans la peau du personnage* – et évoque les compétences paraverbales telles que l'intonation – *Il met beaucoup l'intonation (X2)* – l'articulation – *il articule (X3)* – le rythme – *il rythme la lecture* – ou le volume – *parler fort (X2)*. Cette observation ciblée focalise l'attention de Lou sur les compétences à développer pour réaliser une lecture à d'autres. Elle participe également à la construction de ses connaissances sur ce genre oral dont la finalité consiste à communiquer un texte à des auditeurs qui ne l'ont pas sous leurs yeux. Cette activité permet de dévoiler progressivement les contenus d'enseignement et installe le contrat didactique de la classe qui, dans un second temps de l'étape 1, est matérialisé par l'écriture d'une fiche outil individuelle (annexe 2). Les critères de réussite constituant une norme interne aux activités de la classe sont ainsi posés.

Lou indique sur sa fiche outil les finalités du genre oral - *ça sert à améliorer notre lecture ; profiter de notre lecture* – et ses enjeux – *à avoir le plaisir de lire ; communiquer ; faire partager*. Les critères de réussite pour réaliser la lecture, qu'ils soient de type non verbal, paraverbal ou communicationnel, sont communs aux éléments repérés par Lou dans la fiche d'observation des experts. L'identification des critères, qui guideront les apprentissages tout au long de la séquence, s'appuie sur ce premier repérage des connaissances et compétences orales. On peut supposer que la modalité de travail, valorisant ce premier écrit réflexif en lui donnant un statut de ressource collective, facilite pour les élèves l'appropriation des critères identifiés. En cela, les écrits de Lou rendent visibles à l'élève ce qui va être enseigné.

### 7.1.2. Traces de la coconstruction de la norme interne par Lou à l'étape 2 de la séquence

Cette étape encourage la prise de risque. Les élèves expérimentent une première production orale devant des observateurs dans un îlot de travail ; ils sont ainsi tour à tour en production, en réception ou en observation. Cette étape de coopération apporte de nouvelles contraintes, car les élèves doivent ajuster leur propre compréhension des contenus d'apprentissage à celle d'autrui. Dans la fiche d'observation des pairs (annexe 3), les commentaires de l'observatrice de Lou donnent des indices sur l'appropriation des critères de réussite pour l'oralisation de la lecture. Cette trace indique que Lou semble avoir, lors de cette lecture, réinvesti les connaissances et les compétences dévoilées puis appréhendées collectivement durant la première étape. Il s'avèrerait utile de croiser ces

---

<sup>10</sup> Ici, on entend par expert des élèves sélectionnés pour participer à la finale d'un concours de lecture.

<sup>11</sup> Concours de la Comédie Française, les petits champions de la lecture.

données avec les autres moyens potentiels pour prélever des indicateurs, notamment l'enregistrement vidéo de sa première production orale. Quant à l'élève observatrice, on peut constater qu'elle réinvestit les critères dégagés toujours lors de la première étape de la séquence : compétences paraverbales (intonation, rythme, articulation), intelligibilité du texte – *elle se met dans la peau du personnage* – et compétences non verbales pour maintenir l'attention des auditeurs – *regarder le public ; parfois elle fait des gestes*. L'écrit montre que les deux élèves reconnaissent cette première production orale comme un travail en cours et qu'elles expérimentent les outils à disposition dans la fiche outil construite collectivement.

Les bilans écrits de l'élève sont réflexifs, ils participent à la métacognition. Ils ont pour objectif d'associer l'élève à l'évaluation de sa progression et de son expertise. Ils sont un indicateur pour l'enseignant qui peut ainsi accompagner chaque élève dans ses apprentissages. Dans ce premier bilan, l'élève est sollicitée pour donner ses impressions, écrire ce qu'elle a appris et ce qu'elle pourrait améliorer. Lou fait un bilan sommaire de ses acquis : elle est satisfaite de son travail, ses apprentissages se limitent à « bien faire une lecture à d'autres » et elle pointe des critères encore à atteindre – *articuler et parler un peu plus fort* – qui ne sont pas forcément les éléments de progression conseillés par sa camarade lors de l'observation de sa production orale. Néanmoins, cet écrit participe à la réflexion de l'élève sur ses acquis et lui permet de poser les objectifs à atteindre lors de la prochaine étape : il sera question de réguler les apprentissages réalisés afin de les recentrer sur les critères de réussite définis dans le contrat didactique posé.

### 7.1.3. Traces de la coconstruction de la norme interne par Lou à l'étape 3 de la séquence

Durant cette étape de régulation, les élèves observent et analysent les productions orales filmées à l'étape précédente pour dégager des pistes d'amélioration. Outillée de sa feuille d'observation (annexe 5), Lou note ce qui l'aide et ce qui la gêne pour « être embarquée » dans la lecture. On constate qu'elle identifie des pistes de progression faisant référence à des compétences paraverbales – *volume, articulation, rythme* – et non verbales – *regarder le public* – qui étaient déclinées sous forme de critères de réussite dans la fiche outil. Lors de l'organisation des ateliers d'approfondissement, le bilan intermédiaire n'a pas été proposé à Lou pour la SEMO 1.

### 7.1.4. Traces de la coconstruction de la norme interne par Lou à l'étape 4 de la séquence

Cette dernière étape de réitération de la production orale en collectif donne lieu au réinvestissement par les élèves des connaissances et compétences visées par la séquence. Les élèves y occupent alternativement les rôles d'auditeur, d'observateur et de producteur. L'observateur de Lou (annexe 6) repère son aisance dans l'activité de communication – *elle était à l'aise* – et signale ses points forts toujours en référence aux critères de la fiche outil. Un conseil et des encouragements de son camarade – *parler un tout petit peu plus fort et rien d'autre, sinon bravo !* – participent à une évaluation positive par les pairs. Le bilan final de Lou (annexe 7) ne fait pas état des compétences ou des connaissances intégrées ou à retravailler, mais plutôt de la conscientisation de ses progrès – *je trouve que j'ai progressé ; je pourrais encore m'améliorer* – du sentiment d'efficacité – *je suis fière de moi* – et renseigne sur le degré de dévolution de la tâche. En effet, Lou généralise ses acquis en les décontextualisant : *le lire à ma famille ; le faire quand je serais plus grande ; ça sert à exprimer plein de choses*.

Le bilan que fait PE sur le billet (annexe 7) s'inscrit clairement dans les objectifs définis collectivement et montre une cohérence avec la première observation par un pair (annexe 2) : *tu es parfaitement dans la peau du personnage ; tu prends le temps*. Quant au conseil, très général, il concerne la planification en amont de la production orale.

Les écrits de cette dernière étape montrent chez Lou l'appropriation et l'intégration des contenus oraux enseignés. Ces traces sont révélatrices de la participation active de Lou dans la construction de la norme interne des activités réalisées en classe.

## **7.2. La question de la progression dans l'identification et l'appropriation par Lou des contenus enseignés**

L'ensemble des écrits du carnet de bord que nous venons minutieusement de décrire dans le cadre d'une seule séquence portant sur un genre oral, est à nouveau rédigé pour les deux séquences qui suivent puisque, pour rappel, trois séquences ont été réalisées dans cette classe durant l'année scolaire. La mise en perspective des bilans individuels de Lou durant les SEMO 2 (exposé en Histoire) et 3 (interview en EPS) est un indicateur de la progression de l'élève : si Lou identifie et s'approprie des contenus des oraux enseignés, capitalise-t-elle les connaissances et réinvestit-elle les compétences travaillées de séquence en séquence ?

Dans les bilans de la SEMO 2, Lou conscientise les compétences acquises durant la première séquence – *j'ai appris en lecture à d'autres à parler fort et à mieux articuler* – et leur réinvestissement : *C'est SEMO 1 qui m'a aidé à faire cet exposé*. Elle distingue cependant les compétences et connaissances de SEMO 1 de celles qu'elle est en train de construire dans le cadre de SEMO 2, relatives notamment aux caractéristiques linguistiques du genre oral exposé, à la planification et à l'attention des auditeurs : *j'ai appris à utiliser des structures langagières et à annoncer le plan, dire l'introduction et la conclusion ; je peux encore améliorer l'humour ou les phrases chocs*. On retrouve cette capitalisation des compétences de SEMO 1 et de SEMO 2 dans les bilans de SEMO 3 : *j'avais appris à parler fort, à articuler, faire des gestes [dans SEMO 1] et aussi dans les exposés [dans SEMO 2], à bien m'adresser aux autres et respecter les introductions*. Dans chaque SEMO, on repère la clarification du contrat didactique puisque Lou met en exergue des critères de réussite très précis relatifs au genre oral enseigné sans évoquer l'exhaustivité des critères possibles à l'oral. Elle écrit également en bilan de SEMO 3 : *je pourrais améliorer l'ajustement des questions par rapport aux réponses de l'interviewé et relancer*. Elle écrit avoir appris *de nouvelles structures langagières* (réinvestissement de SEMO 2), mais dans le cadre d'une SEMO dont elle saisit les caractéristiques : *à utiliser dans l'interview*.

Dans l'avancée des SEMO sur l'année scolaire, Lou identifie clairement les contenus enseignés pour chaque genre oral et est capable d'évoquer les compétences qu'il est nécessaire de réinvestir dans le cadre de la progression établie.

Enfin, on peut considérer qu'un niveau méta de mise en texte par Lou des savoirs construits de SEMO en SEMO est atteint. Ses écrits témoignent de l'acquisition d'un métalangage sur l'oral de plus en plus affirmé (*relances, structures langagières, ajustement des réponses, auditeurs, rythmer ma lecture...*). Si l'acquisition d'un certain métalangage n'est pas un objectif premier d'enseignement, son acquisition souligne la conscientisation des progrès par l'élève dans le sous-domaine langage oral, ce qui constitue un enjeu fort de l'évaluation inclusive positive.

### 7.3. Les moyens utilisés par l'enseignant de Lou pour prélever les indicateurs de la norme interne

La première analyse des données recueillies dans le carnet de bord de Lou, nous a permis d'avoir un aperçu de l'identification et de l'appropriation des contenus oraux enseignés par cette élève à chaque étape d'une SEMO, ainsi que de sa progression dans l'acquisition des connaissances sur les genres enseignés tout au long de l'année. Cela témoigne de sa participation dans la construction de la norme interne aux activités de la classe.

De son côté, l'enseignant de Lou se saisit-il des indicateurs à sa disposition pour observer et évaluer les acquis ? Les moyens pour prélever ces indicateurs lui sont-ils utiles pour renseigner les évaluations institutionnelles ? Les dépôts du PE sur le mur numérique et son entretien post recherche donnent de premiers éléments de réponse.

#### 7.3.1. Quels indicateurs prélève l'enseignant de Lou ?

En premier lieu, nous constatons que l'enseignant s'est saisi de l'outil carnet de bord à chaque étape de la séquence, conformément à la démarche proposée dans les documents de préparation : seuls certains bilans individuels intermédiaires ont été supprimés (étape 3). Par ailleurs, on constate que, tout au long de l'année, le PE lit le carnet de bord de Lou et lui notifie - un  $\checkmark$  sur une fiche d'observation (annexe 5) et des tirets suivis d'un *oké* sur le bilan individuel (annexe 4) – il donne une appréciation des écrits de Lou – *b* pour *bien* en annexe 5 – la félicite sur son investissement dans le travail effectué - *Bravo Lou pour ton investissement dans ce travail!* (annexe 7). Les écrits de travail de Lou sont pour son enseignant des indicateurs de l'avancée de ses apprentissages. Ces constats sont confirmés par les déclarations du PE dans l'entretien sur la question de l'utilité du carnet de bord. Il explique qu'il utilise ces carnets pour récolter des indices afin de repérer la progression dans les apprentissages : *ça me permet de voir un petit peu l'avancée aussi de leur progression et surtout des choses qui ne sont pas visibles*. Pour cela, il observe les fiches d'observation des pairs - *il y a évidemment les deux fiches d'observation des deux étapes où l'élève qui a été observé par un camarade peut voir s'il a progressé* - ainsi que les bilans individuels, qui selon lui, participent au processus de conscientisation des apprentissages, mais également à la prise de conscience d'un sous-domaine spécifique chez les élèves : *ces bilans [...] je pense que ça leur apporte une vraie conscience disciplinaire tout simplement ils savent qu'ils vont travailler l'oral ils ont un outil où ils vont pouvoir aller chercher des choses*. Il utilise également les billets bilan/conseil qu'il remplit à chaque séquence et pour chaque élève.

Le carnet de bord est fortement investi par le PE qui déclare, dans l'entretien réalisé, qu'il le remettra en place l'année prochaine en y apportant des modifications au regard de la façon dont il s'est lui-même approprié cet outil : *l'année prochaine je vais essayer de le codifier encore plus*. Le fonctionnement de ce carnet, qui fait état de chaque étape d'une séquence d'enseignement, l'interroge au point de remettre en question certains de ses outils dans les autres disciplines ou sous-domaines : *Je vois bien un système similaire en maths ou en étude de la langue avec peut-être des couleurs différentes à chaque étape pour que les élèves voient le cheminement*.

Enfin, si la fiche d'observations flottantes n'est pas évoquée par le PE, il dit utiliser d'autres moyens pour prélever les indicateurs tels que les vidéos des deux productions orales à des fins de comparaison.

### 7.3.2. Quelle utilisation des indicateurs de la norme interne par l'enseignant de Lou pour renseigner l'évaluation institutionnelle ?

L'enseignant de Lou prend en charge la question de l'évaluation à partir des critères de réussite définis pour chaque genre étudié, ce que l'on peut considérer comme une norme interne propre à sa classe. Les exemples de la conduite des enseignements et les moyens pour prélever les indicateurs qu'il convoque sont organisés autour de ces critères qui sont prépondérants. On a pu le constater dans tous les écrits de Lou ; on le repère également sur le mur collaboratif.

Le PE publie essentiellement, sur le mur collaboratif, des photographies des affichages collectifs construits en classe lors de la première étape des séquences (étape d'acculturation). Il les présente comme un *exemple de trace écrite collective après le visionnage des "lecteurs experts"* pour SEMO 1 ou *1ère séance pour dégager les caractéristiques de l'exposé* et *2ème séance pour appréhender les structures langagières* pour SEMO 2. L'affichage collectif rend compte des critères définis pour chaque séquence : ils constituent des connaissances et des compétences d'enseignement spécifiques des genres étudiés.

Le PE s'approprié la documentation proposée pour poser le contrat didactique avec ses élèves et définit clairement ce qui sera observé, enseigné et évalué. En ce sens, il publie sur le mur collaboratif des photographies de l'organisation des ateliers de la SEMO 2 mis en place lors de l'étape 3 de régulation et cite pour légènder ces photographies, les objectifs des trois ateliers : *s'approprier les structures langagières à l'aide des conférences et documents d'aide ; inventer des phrases chocs et humoristiques pour capter l'attention des auditeurs ; structurer son exposé en 3 parties*. Ils sont cohérents avec les critères visés par la fiche outil de l'élève. Les termes utilisés (*les structures langagières, les phrases chocs*) sont les mêmes que dans les bilans de Lou.

Dans l'entretien, le PE confirme utiliser ces critères pour évaluer, ce qu'il appelle « la grille » construite selon le point de vue d'une transposition descendante, à partir des compétences attendues dans le curriculum institutionnel : *j'avais des grilles avec certaines compétences enfin j'ai décliné tout simplement les compétences [propres au genre] par des gestes des structures langagières des choses qui étaient visibles en fait*.

Quant au billet bilan/conseil qu'il remplit à chaque séquence et pour chaque élève, il permet à l'enseignant de reprendre l'ensemble du travail réalisé sur l'intégralité des étapes des séquences : *c'est plus l'état final de ce que l'élève a su faire ; le petit billet atteste de ce que l'ensemble des observateurs et moi aussi en qualité d'observateur, il a pu être noté sur le carnet de bord*.

Enfin, les vidéos des productions orales sont aussi des moyens pour prélever les indicateurs pertinents pour évaluer, notamment en termes de comparaison à deux temps : *oui ils ont comparé un état 1 et un état 2 voilà, état 1 avant régulation et état 2 après régulation*. Mais cette modalité d'évaluation ne rend pas compte des acquis de tous les élèves, une production orale espacée dans le temps serait pertinente : *ce qui manquerait ce serait de faire un état 3 plus tard dans l'année [...] reprendre les lectures à d'autres et là je pense qu'on aurait un véritable outil d'évaluation à plusieurs reprises*.

La prestation orale n'est donc pas la seule trace possible pour saisir les apprentissages réalisés par les élèves. L'enseignant prend en compte d'autres éléments à plusieurs moments de la séquence, qui l'informent sur la réussite des élèves au regard des critères définis, mais également au regard de leur enrôlement et de leur implication dans les apprentissages : *très bons retours des élèves. Ils sont engagés et motivés par la tâche. Ils formulent*

*aisément les compétences de lecteurs attendues et sont conscients des progrès qu'ils peuvent réaliser.* (trace sur le mur collaboratif concernant SEMO 1).

Le PE déclare renseigner les LSU dans le sous-domaine langage oral avec les *compétences associées* des documentations d'évaluation qui accompagnent les enseignants dans les SEMO (compétences 1 et 2 de l'annexe 8). Elles correspondent à des dimensions des compétences générales déclinées dans les instructions officielles. Il n'évoque pas l'évaluation des connaissances sur le genre et ne sollicite pas les aides proposées par le logiciel du LSU qui permettent d'afficher les compétences déclinées dans les instructions officielles.

## 8. Conclusion

Notre étude explore la mise en place d'une évaluation inclusive et positive de l'oral enseigné dans le cadre de la Séquence Minimale de l'Oral et montre son intérêt du point de vue des élèves et du point de vue des enseignants. Côté élève, l'évaluation inclusive et positive organise les apprentissages en permettant de dénaturiser l'oral et de rendre visible ce qu'il est en train d'apprendre : à l'instar des recommandations des instructions officielles, les objectifs d'enseignement sont collectivement appréhendés afin que les élèves les comprennent et en prennent conscience. Côté enseignant, l'évaluation permet d'orienter la conduite des enseignements. De manière générale, l'évaluation inclusive et positive donne une orientation au déroulement de la séquence qui s'organise selon la construction d'une norme interne à l'activité. Ses modalités mises en œuvre impliquent et prennent en compte chaque élève et les échanges langagiers en classe afin de créer une communauté discursive nécessaire au partage des connaissances et compétences. Notre étude pointe l'importance de l'identification d'indicateurs de l'oral enseigné dans la préparation des séquences, mais aussi à travers leur mise en œuvre en décrivant les moyens pour les prélever. À la lumière du parallèle fait avec l'analyse du carnet de bord de Lou, nous pouvons supposer que ces indicateurs sont adaptés pour répondre aux questions récurrentes des enseignants sur l'évaluation de l'oral enseigné. Ils sont les points nodaux d'une évaluation issue des enseignements effectivement conduits et sont constitutifs des apprentissages en cours ou réalisés. Les moyens à disposition pour prélever ces indicateurs sont matérialisés (fiche d'observation flottante, carnet de bord et enregistrement des productions) ce qui répond à une difficulté largement posée en ce qui concerne l'enseignement de l'oral, au regard notamment de ses différentes dimensions intriquées et de sa volatilité. De manière prospective, nous avons observé au moyen de l'analyse des pratiques déclarées du PE, comment ces indicateurs pouvaient être convertis pour renseigner l'évaluation institutionnelle telle que définie dans les attendus de fin de cycle de l'école primaire. C'est une question professionnelle à investiguer, car malgré les aides et les outils proposés par le Ministère pour compléter le LSU, ce passage des apprentissages en classe à la certification des savoirs reste une difficulté pour nombre d'enseignants. La mise en œuvre du dispositif SEMO offre des possibilités aux enseignants de démêler peu à peu les différentes fonctions de l'oral pour délimiter un oral enseigné et de se sentir ainsi plus légitimes pour l'évaluer. En ayant dégagé des critères explicites et des connaissances sur les genres et ayant entre les mains des indicateurs, les enseignants évaluent un enseignement réalisé dans un contexte situé avec une norme construite dans et par l'activité. Cela nous paraît être une proposition pertinente pour en finir définitivement avec un oral toujours évalué, mais rarement enseigné, comme le précise Lou qui conscientise ses progrès : *on voit bien la différence entre le début du projet et à la fin, il faut pas improviser, faut être un expert pour faire un vrai exposé.*

## 9. Bibliographie

- Canopé. (2020). *Conforter une école bienveillante et exigeante*. <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/agir/priorite/conforter-une-ecole-bienveillante-et-exigeante.html>
- Cappeau, P. (2004). L'articulation oral/écrit en langue. In Garcia-Deban, C & Plane, S. (Coord.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* (pp. 117-136). Nathan.
- Daunay, B. (2008). Performances et apprentissages disciplinaires. *Les Cahiers Théodile*, 9, 7-24.
- Dolz, J., & Silva-Hardmeyer, C. (2020). Le dispositif *Séquence didactique* pour enseigner les genres oraux. Bilan des recherches et perspectives. *Les genres de l'oral*, 73, 21-34.
- Dupont P. (2016a). L'épistémologie du concept de genre et ses conséquences praxéologiques en didactique de l'oral. *Repères*, 54, 141-166.
- Dupont P., & Grandaty, M. (2016b). De la dichotomie oral enseigné/oral pour apprendre à la dialectique oral travaillé-oral enseigné. *Repères*, 54, 7-16.
- Dupont, P., & Grandaty, M. (2018). L'oral, un serpent de mer ? Dans Aeby, S. et Guernier M-C. (Dir.) *Contextes institutionnels, réformes et recherches en didactique du français*, collection « Recherches en didactique du français », AIRDF, Vol 10, Namur : Presses Universitaires de Namur, 115-156.
- Ebersold, S. (2009). Inclusion 1. *Recherche & formation*, 61, 71-83. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.522>
- Gagnon, R., Bourhis, V., & Bourdages, R. (2019). Oral et évaluation : Se sortir d'une dualité contradictoire ? Une grille comme outil de formation et de recherche. *Pratiques*, 183-184. <https://doi.org/10.4000/pratiques.7791>
- Gagnon, R., & Colognesi, S. (2021). Éditorial : Évaluer les performances orales sans les dénaturer ? Évaluer. *Journal international de Recherche en Education et Formation* 7(2), 1-5. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-7-2-1>
- Jorro, A. (2007). Introduction. L'évaluation-conseil : un processus dialogique au service de la régulation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 18, 7-13. [https://www.persee.fr/doc/dsedu\\_1296-2104\\_2007\\_num\\_18\\_1\\_1106](https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2007_num_18_1_1106)
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN). (2021). *Le service public de l'école inclusive*. <https://eduscol.education.fr/1144/le-service-public-de-l-ecole-inclusive>
- Mottier-Lopez, L., & Figari, G. (2014). *Modélisation de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques*. De Boeck.
- Nonnon, E. (2005). Entre description et prescription, l'institution de l'objet : qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral ? *Repères*, 31(1), 161-88. <https://doi.org/10.3406/reper.2005.2667>.
- Nonnon, É. (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral : La didactique face à ses questions. *Pratiques*, 169-170. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3115>
- Pietro, J.-F. de, Fisher, C., Gagnon, R., & Forget, M.-H., Association internationale pour la recherche en didactique du français, Institut romand de recherches et de documentation pédagogique (Switzerland), & Centre d'études et de documentation pour l'enseignement du français (Namur, Belgium) (Éds.). (2017). *L'oral aujourd'hui : Perspectives didactiques*. Presses Universitaires de Namur.
- Réto, G. (2017). La bienveillance à l'École : vers un changement de paradigme ? *Recherches & éducations*, 18. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.4389>.

Saillot, É. (2018). «Conforter une école bienveillante et exigeante»: Représentations, préoccupations et pratiques déclarées. *Questions vives. Recherches en éducation*, 29. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3280>

Sales-Hitier, D., & Dupont, P. (2020). L'exposé entre forme scolaire et oral enseigné. *Recherches*, 73, 113-130.

Annexes

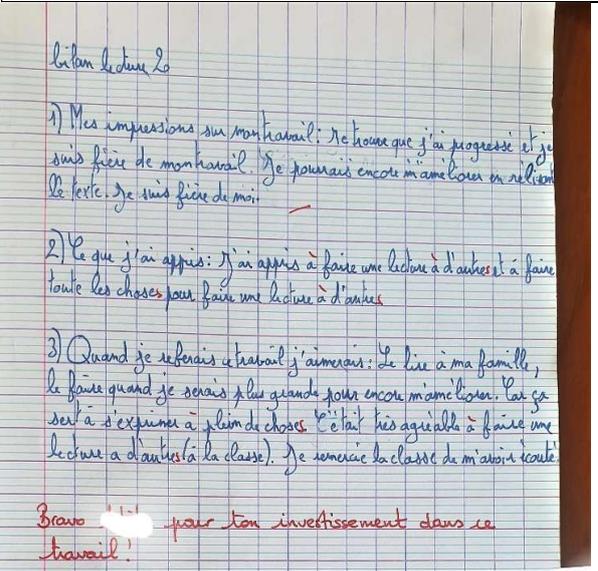
Annexe 1	Annexe 2
<p>Étape 1 Prénom : ..... Date : 12/10/2020</p> <p style="text-align: center;">Fiche d'observation des lecteurs « experts »</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p style="text-align: center;"><b>Visionnage de la lecture d'Alexandre</b></p> <p style="text-align: center;">Que fait-il pour m'aider à comprendre sa lecture ?</p> <p>Il met beaucoup d'intonation et des fois il mime des gestes qui sont dans l'histoire. Il met des émotions et il articule et il parle fort. Il se met dans la peau du personnage.</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p style="text-align: center;">Qu'est-ce que je ressens en l'écoutant ?</p> <p>Je trouve que c'est beau et j'ai été étonnée.</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p style="text-align: center;"><b>Visionnage de la lecture de Philémon</b></p> <p style="text-align: center;">Que fait-il pour m'aider à comprendre sa lecture ?</p> <p>Il parle très fort. Il met trop d'intonation. Il utilise plusieurs voix, il met des émotions. Expression du visage. Il articule. Regard. Il rythme la lecture.</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p style="text-align: center;">Qu'est-ce que je ressens en l'écoutant ?</p> <p>Je déteste je trouve qu'il lit mal.</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;">Pour être écouté quand on lit à d'autres, il faut...</p> <p>Parler fort, mettre de l'intonation, bien articuler.</p> </div>	<p>Étape 1 Prénom : ..... Date : 12/11/20</p> <p style="text-align: center;">Fiche-outil sur le genre lecture à d'autres</p> <p>☉ A quoi ça sert de faire une lecture à d'autres ?</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>Ça sert à améliorer notre lecture et à avoir le plaisir de lire.</p> </div> <p>☉ Dans quel but et pour qui fait-on une lecture à d'autres ?</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>On fait une lecture à d'autres pour les faire partager, profiter de notre lecture. Communiquer.</p> </div> <p>☉ Pour être compris quand on fait une lecture à d'autres, il faut...</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>Mettre de l'intonation, bien articuler, faire vivre le texte, se mettre dans la peau du personnage.</p> </div> <p>☉ Pour garder l'attention des auditeurs, on peut...</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Parler très fort, mettre beaucoup d'intonation, se mettre dans la peau du personnage, rythmer le texte, faire des gestes.</p> </div>

Annexe 3	Annexe 4
<p><b>Étape 2</b> Mon prénom [redacted] .....</p> <p>J'observe (prénom de l'élève) : ... Date : 19/11/14</p> <p><b>Fiche de la 1<sup>ère</sup> observation du genre lecture à d'autres</b></p> <p>Que fait l'élève pour être compris des auditeurs ?</p> <p>Elle parle fort. elle a mis l'intonation</p> <p>Comment fait-il pour attirer et conserver l'attention des auditeurs ?</p> <p>Elle articule bien, la ponctuation est assez bonne, elle se met dans la peau du personnage, elle regarde le public est parfois elle fait des gestes.</p> <p>Que lui conseilles-tu ?</p> <p>Un tout petit peut <del>moins</del> <sup>parler</sup> vite <del>moins</del>.</p> <p>Autre chose ? Non</p> <p>En une phrase, qu'as-tu compris de sa lecture ?</p>	<p><u>Bilan de deux t :</u></p> <p>Mes impressions sur mon travail : Je pense que c'est bien que je devrais plus articuler.</p> <p>Qu'ai-je appris : J'ai appris à bien faire une lecture à d'</p> <p>Que puis-je améliorer : Je dois plus articuler et peut-être parler un peu plus fort.</p> <p>ok!</p>

Annexe 5

Annexe 6

<p>Étape 3 Mon prénom : ..... Date : .....</p> <p style="text-align: center;"><b>Fiche de la 2<sup>ème</sup> observation du genre lecture à d'autres</b></p> <p>Observe sur la vidéo comment tes camarades lisent leur texte et comment ils s'adressent aux auditeurs.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> <p>Ce qui m'a aidé à « être embarqué » dans leur lecture</p> <p>Ils parlent fort, ils regardent le public, ils articulent, ils mettent le ton, ils rythment la lecture.</p> </td> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> <p>Ce qui m'a gêné pour « être embarqué » dans leur lecture</p> <p>Je trouve qu'ils parlent un peu trop vite. Il faudrait regarder un peu plus le public et parler un peu plus fort.</p> </td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="padding: 5px;"> <p>Je leur conseille de : rythmer la lecture, de parler moins vite et de parler un peu plus fort.</p> </td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="padding: 5px;"> <p>Autre : <span style="float: right;">b</span></p> </td> </tr> </table>	<p>Ce qui m'a aidé à « être embarqué » dans leur lecture</p> <p>Ils parlent fort, ils regardent le public, ils articulent, ils mettent le ton, ils rythment la lecture.</p>	<p>Ce qui m'a gêné pour « être embarqué » dans leur lecture</p> <p>Je trouve qu'ils parlent un peu trop vite. Il faudrait regarder un peu plus le public et parler un peu plus fort.</p>	<p>Je leur conseille de : rythmer la lecture, de parler moins vite et de parler un peu plus fort.</p>		<p>Autre : <span style="float: right;">b</span></p>		<p>Étape 4 Mon prénom : ..... Date : 30/11/11</p> <p>J'observe (prénom de l'élève) : ..... J'observe (prénom de l'élève) : .....</p> <p style="text-align: center;"><b>Fiche d'observation finale du genre lecture à d'autres</b></p> <p>Observe comment ton camarade a progressé dans la présentation de son exposé</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> <p>Ce qui m'a aidé à comprendre cet exposé</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elle met l'intonation</li> <li>- elle se colle pas sur son texte</li> <li>- elle articule</li> <li>- elle lit fluidement</li> <li>- elle se met dans la peau du personnage</li> </ul> </td> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> <p>Ce qui m'a gêné pour comprendre cet exposé</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les mimiques.</li> </ul> </td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="padding: 5px;"> <p>Je te conseille encore de : je lui conseille d'améliorer les mimiques</p> </td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="padding: 5px;"> <p>Autre : non</p> </td> </tr> </table>	<p>Ce qui m'a aidé à comprendre cet exposé</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elle met l'intonation</li> <li>- elle se colle pas sur son texte</li> <li>- elle articule</li> <li>- elle lit fluidement</li> <li>- elle se met dans la peau du personnage</li> </ul>	<p>Ce qui m'a gêné pour comprendre cet exposé</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les mimiques.</li> </ul>	<p>Je te conseille encore de : je lui conseille d'améliorer les mimiques</p>		<p>Autre : non</p>	
<p>Ce qui m'a aidé à « être embarqué » dans leur lecture</p> <p>Ils parlent fort, ils regardent le public, ils articulent, ils mettent le ton, ils rythment la lecture.</p>	<p>Ce qui m'a gêné pour « être embarqué » dans leur lecture</p> <p>Je trouve qu'ils parlent un peu trop vite. Il faudrait regarder un peu plus le public et parler un peu plus fort.</p>												
<p>Je leur conseille de : rythmer la lecture, de parler moins vite et de parler un peu plus fort.</p>													
<p>Autre : <span style="float: right;">b</span></p>													
<p>Ce qui m'a aidé à comprendre cet exposé</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elle met l'intonation</li> <li>- elle se colle pas sur son texte</li> <li>- elle articule</li> <li>- elle lit fluidement</li> <li>- elle se met dans la peau du personnage</li> </ul>	<p>Ce qui m'a gêné pour comprendre cet exposé</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les mimiques.</li> </ul>												
<p>Je te conseille encore de : je lui conseille d'améliorer les mimiques</p>													
<p>Autre : non</p>													

Annexe 7	Annexe 8																		
 <p><i>Le bilan de lecture 2</i></p> <p>1) Mes impressions sur mon travail: Je trouve que j'ai progressé et je suis fier de mon travail. Je pourrais encore m'améliorer en relisant le texte. Je suis fier de moi.</p> <p>2) Le que j'ai appris: J'ai appris à faire une lecture à d'autres et à faire toute les choses pour faire une lecture à d'autres.</p> <p>3) Quand je refaisais ce travail j'aimerais: Le lire à ma famille, le faire quand je serais plus grande pour encore m'améliorer. Les gens ont à s'exprimer à plein de choses. C'était très agréable à faire une lecture à d'autres (à la classe). Je remercie la classe de m'avoir écouté.</p> <p><i>Bravo !!! pour ton investissement dans ce travail!</i></p> <p><b>Langage oral : Bilan des lectures à d'autres</b></p> <table border="1"> <tr> <td data-bbox="231 996 534 1131"> <b>Réussites</b>                      Très bonne lecture. Tu articules très bien et tu es parfaitement dans la peau du personnage. Tu prends le temps et c'est bien !                 </td> <td data-bbox="534 996 805 1041"> <b>Conseils pour améliorer ton oral</b>                      Continuer à bien préparer sa lecture                 </td> </tr> </table>	<b>Réussites</b> Très bonne lecture. Tu articules très bien et tu es parfaitement dans la peau du personnage. Tu prends le temps et c'est bien !	<b>Conseils pour améliorer ton oral</b> Continuer à bien préparer sa lecture	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="837 392 1348 414"> <b>Connaissances sur le genre lecture à d'autres</b> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="837 425 1348 492">                     Comprendre que la lecture à d'autres sert à procurer aux autres un plaisir, à les informer, à les convaincre, à les instruire, ou encore, à les embarquer dans une histoire.                 </td> </tr> <tr> <td data-bbox="837 492 1348 548">                     On fait une lecture pour communiquer un texte à des auditeurs qui ne disposent pas du texte.                 </td> </tr> <tr> <td data-bbox="837 582 1348 627"> <b>Compétence 1 pour faire une lecture à d'autres : utiliser les techniques de mise en voix des textes (littéraires)</b> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="837 638 1348 660">                     L'élève a clairement articulé                 </td> </tr> <tr> <td data-bbox="837 672 1348 694">                     L'élève a adapté le rythme de sa lecture (lent/rapide)                 </td> </tr> <tr> <td data-bbox="837 705 1348 739">                     L'élève a fait varier le volume de sa voix en fonction du texte                 </td> </tr> <tr> <td data-bbox="837 750 1348 795">                     L'élève a un regard expressif en fonction du sentiment qu'il veut procurer aux auditeurs                 </td> </tr> <tr> <td data-bbox="837 806 1348 828">                     L'élève a utilisé son corps à bon escient dans sa lecture                 </td> </tr> <tr> <td data-bbox="837 840 1348 884">                     L'élève a compris le caractère du personnage pour avoir la bonne intonation et la bonne expression                 </td> </tr> <tr> <td data-bbox="837 929 1348 974"> <b>Compétence 2 pour faire une lecture à d'autres : utiliser les techniques de mémorisation des textes présentés ou interprétés.</b> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="837 985 1348 1030">                     L'élève connaît son texte (par endroit il l'a mémorisé) et a détaché son regard de ce texte                 </td> </tr> <tr> <td data-bbox="837 1041 1348 1064">                     L'élève a fait une lecture fluide sans buter sur les mots                 </td> </tr> <tr> <td data-bbox="837 1075 1348 1120">                     L'élève a repéré la structure du texte et l'a découpé pour mieux le lire et faire des pauses, parfois créer le suspense.                 </td> </tr> <tr> <td data-bbox="837 1131 1348 1153">                     L'élève a quitté le texte des yeux pour regarder les auditeurs                 </td> </tr> <tr> <td data-bbox="837 1164 1348 1187">                     L'élève a marqué la ponctuation et les accents                 </td> </tr> </table>	<b>Connaissances sur le genre lecture à d'autres</b>	Comprendre que la lecture à d'autres sert à procurer aux autres un plaisir, à les informer, à les convaincre, à les instruire, ou encore, à les embarquer dans une histoire.	On fait une lecture pour communiquer un texte à des auditeurs qui ne disposent pas du texte.	<b>Compétence 1 pour faire une lecture à d'autres : utiliser les techniques de mise en voix des textes (littéraires)</b>	L'élève a clairement articulé	L'élève a adapté le rythme de sa lecture (lent/rapide)	L'élève a fait varier le volume de sa voix en fonction du texte	L'élève a un regard expressif en fonction du sentiment qu'il veut procurer aux auditeurs	L'élève a utilisé son corps à bon escient dans sa lecture	L'élève a compris le caractère du personnage pour avoir la bonne intonation et la bonne expression	<b>Compétence 2 pour faire une lecture à d'autres : utiliser les techniques de mémorisation des textes présentés ou interprétés.</b>	L'élève connaît son texte (par endroit il l'a mémorisé) et a détaché son regard de ce texte	L'élève a fait une lecture fluide sans buter sur les mots	L'élève a repéré la structure du texte et l'a découpé pour mieux le lire et faire des pauses, parfois créer le suspense.	L'élève a quitté le texte des yeux pour regarder les auditeurs	L'élève a marqué la ponctuation et les accents
<b>Réussites</b> Très bonne lecture. Tu articules très bien et tu es parfaitement dans la peau du personnage. Tu prends le temps et c'est bien !	<b>Conseils pour améliorer ton oral</b> Continuer à bien préparer sa lecture																		
<b>Connaissances sur le genre lecture à d'autres</b>																			
Comprendre que la lecture à d'autres sert à procurer aux autres un plaisir, à les informer, à les convaincre, à les instruire, ou encore, à les embarquer dans une histoire.																			
On fait une lecture pour communiquer un texte à des auditeurs qui ne disposent pas du texte.																			
<b>Compétence 1 pour faire une lecture à d'autres : utiliser les techniques de mise en voix des textes (littéraires)</b>																			
L'élève a clairement articulé																			
L'élève a adapté le rythme de sa lecture (lent/rapide)																			
L'élève a fait varier le volume de sa voix en fonction du texte																			
L'élève a un regard expressif en fonction du sentiment qu'il veut procurer aux auditeurs																			
L'élève a utilisé son corps à bon escient dans sa lecture																			
L'élève a compris le caractère du personnage pour avoir la bonne intonation et la bonne expression																			
<b>Compétence 2 pour faire une lecture à d'autres : utiliser les techniques de mémorisation des textes présentés ou interprétés.</b>																			
L'élève connaît son texte (par endroit il l'a mémorisé) et a détaché son regard de ce texte																			
L'élève a fait une lecture fluide sans buter sur les mots																			
L'élève a repéré la structure du texte et l'a découpé pour mieux le lire et faire des pauses, parfois créer le suspense.																			
L'élève a quitté le texte des yeux pour regarder les auditeurs																			
L'élève a marqué la ponctuation et les accents																			