

Mémoire de fin d'études à la HEP-VS

**Le déploiement des critères d'évaluation
dans une « séquence » de production orale
en 2H :
autour du genre argumentatif.**

Jacinthe Libersa

Sous la direction de Francine Fallenbacher-Clavien

Saint-Maurice, février 2018

Remerciements

Nous tenons à remercier tout particulièrement notre directrice Madame Fallenbacher-Clavien. Nous la remercions d'avoir rendu possible un tel projet. Nos échanges lors des entretiens ont permis de pousser une réflexion riche et pleine de sens. Nous la remercions de nous avoir accompagnés avec tant d'attentions pendant ce travail de longue haleine.

Nous remercions l'enseignante qui nous a accueillies dans sa classe. Merci pour sa volonté et ses réflexions porteuses d'apprentissage. Grâce à elle, nous avons pu mener à bien un tel dispositif en situation réelle.

Nous remercions encore Madame Tobola qui nous a permis de nous lancer dans ce projet. Son travail, ses conseils et encouragements nous ont donné l'envie d'entamer cette recherche.

Nous remercions Madame Truffer-Moreau qui nous a donné l'inspiration de cette problématique. Participer à son thème sur les apprentissages fondamentaux nous a donné conscience de l'importance du sujet de l'évaluation en 1-2H.

Résumé

L'élève ne reçoit pas de note avant la 4H. Pourtant, le processus d'évaluation est présent dans l'apprentissage dès la 1H. Nous souhaitons démontrer l'utilisation de l'évaluation au cours d'une séquence didactique sur le genre argumentatif au travers du déploiement des critères d'évaluation.

Nous mettons deux cadres conceptuels en perspective :

- L'évaluation en 1-2H au travers des prescriptions, des gestes de l'enseignant et des outils d'enseignement-apprentissage (Wirthner, 2006 ; Allal & Mottier Lopez, 2007 ; Bucheton & Soulé, 2009 ; Bodrova & Leong, 2012 ; Tobola, 2017).
- La production orale selon le cadre didactique des moyens d'enseignement (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001 ; Tobola, 2017).

Nous voulons mettre en lien ces deux perspectives dans le cadre conceptuel, pour avoir des éléments d'explication sur le rôle contraignant de l'évaluation sur la production orale de genre argumentatif et, inversement, sur la contrainte exercée par ces objets sur l'évaluation.

Nous détaillons notre questionnement selon le triangle didactique (Reuter, 2010) :

Axe épistémologique : Dans quelle mesure la séquence réalisée en classe permet de déployer les critères d'évaluation ?

Axe praxéologique : Comment l'enseignant transmet-il les critères d'évaluation et les régule-t-il après évaluation diagnostique du niveau réel de la classe ?

Axe psychologique : Les élèves parviennent-ils à utiliser les critères d'évaluation dans leur apprentissage ? Parviennent-ils à utiliser ces critères avec pertinence lors de l'évaluation ?

Nous avons observé (Arborio & Fournier, 2005) la réalisation de la séquence en classe et mené des entretiens semi-directif avec l'enseignante (Quivy & Campenhoudt, 2006 ; Blanchet & Gotman, 2010). Le tableau permettant d'analyser les séances d'enseignement reprend le triangle didactique. Nous avons regroupé les données des entretiens selon les ressources et les difficultés que l'enseignante percevait ainsi que les régulations qu'elle envisageait.

Nous en avons conclu différents résultats.

Quant aux gestes de l'enseignante : Elle privilégie l'expérience et le dialogue entre et avec les élèves pour construire les critères d'évaluation. Elle fait attention à ne pas surcharger les élèves d'outils.

Quant à la grille critériée : La grille formalise l'évaluation et demande un apprentissage métacognitif décroché de la séquence d'enseignement. Cela n'est pas adapté au début d'année scolaire en 2H.

Quant à l'autoévaluation et la co-évaluation : Les élèves utilisent avec pertinence les critères d'évaluation étudiés en classe. L'enseignante doit cependant les médiatiser pour que les élèves en face usage.

Les critères d'évaluation se retrouvent lors des trois temps de l'enseignement. Leur intégration consciente au processus d'apprentissage permet d'accompagner l'élève vers une posture réflexive et seconde (Bucheton & Soulé, 2009). Cela demande cependant une connaissance fine des gestes professionnels par l'enseignant.

Mots clé : critères d'évaluation, posture, geste professionnel, séquence didactique, production oral, cycle 1, degré préscolaire.

Table des matières

Chapitre 1 : Introduction	6
1 / Question de départ	6
2 / Motivation du choix	6
3 / Buts poursuivis par ce travail	7
4 / Apport attendu de ce projet dans le champ professionnel	7
Chapitre 2 : Problématique	8
1 / Énoncé de l'objet étudié	8
2 / Importance du sujet	8
3 / État des lieux des connaissances	8
3.1 / La démarche d'enseignement par séquence didactique	8
3.2 / L'évaluation	9
4 / Objectif du travail	12
5 / Contexte et orientation disciplinaire de la recherche	12
Chapitre 3 : Cadre conceptuel	13
1 / L'évaluation	13
1.1 / Les différents types d'évaluation	13
1.2 / L'évaluation en 1-2H	14
1.3 / Démarche cognitiviste	15
1.4 / Les critères : un outil à construire	15
1.5 / Évaluation formative formelle ou informelle	16
1.6 / Les régulations	16
2 / Les préoccupations de l'enseignant et le processus d'évaluation	17
3 / La notion d'outillage	20
4 / La production orale de genre argumentatif, selon des perspectives didactiques	21
4.1 / La séquence d'enseignement d'expression du français L1, démarche	22
4.2 / Travail par genre de texte	24
4.3 / Oral et écrit	25
Chapitre 4 : Questionnement de la recherche	26
1 / Questionnement	26
2 / Nos hypothèses	26
Chapitre 5 : Méthode	28
1 / Description de la situation d'observation	28
2 / Échantillon	28
3 / Les outils méthodologiques au service de l'élaboration de la séquence	28
3.1 / Analyse à priori de la séquence	29
3.2 / Présentation de la séquence	32
4 / Les outils méthodologiques de récolte de données	36
Chapitre 6 : Analyse des données	38
1 / Mise en œuvre du dispositif	38
2 / Analyse	39
2.1 / Analyse des gestes	39
2.2 / Comparaison des quatre grilles d'évaluation	42
2.3 / Analyse de l'autoévaluation et de la co-évaluation des productions finales	48
Chapitre 7 : Interprétation des résultats	51
1 / Quant aux gestes de l'enseignante	51
2 / Grille critériée d'évaluation	52

3 / Autoévaluation des élèves et co-évaluation de l'enseignante.....	53
Chapitre 8 : Retour sur le questionnement.....	54
1 / A propos de la séquence : axe épistémologique.....	54
2 / A propos des gestes de l'enseignante : axe praxéologique	54
3 / A propos de l'apprentissage des élèves : axe psychologique	55
Chapitre 9 : Conclusions.....	57
1 / Analyse critique.....	57
2 / Prolongements.....	57
3 / Conclusion finale.....	58
Références bibliographiques.....	59
Table des figures	62
Table des tableaux	62
Table des graphiques	62

Chapitre 1 : Introduction

Durant nos stages, plusieurs élèves de cycle 1, 1-2H, ont témoigné une incompréhension quant aux objectifs d'apprentissage des activités. Cela s'est révélé important, car nous avons constaté un désinvestissement de leur part et une difficulté à entrer dans les apprentissages. Selon les chercheurs (Bucheton & Soulé, 2009), la posture de l'enseignant modifie le contexte d'apprentissage et influence l'engagement de l'enfant dans son rôle d'élève. Il existe effectivement pour l'enseignant différentes manières d'aborder et d'organiser une séance d'enseignement/apprentissage et donc de concevoir la place de l'élève dans cet apprentissage. L'enseignant peut rendre les objectifs d'apprentissage compréhensibles et déployer des critères d'évaluation qui leur correspondent. L'enseignant peut s'appuyer sur des moyens d'enseignement comme par exemple les séquences d'enseignement du site de l'animation pédagogique de la HEP-VS ou celles des éditions de la Commission romande des moyens d'enseignement (COROME, Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001) en langue 1. Ces moyens d'enseignement prévoient de donner à l'élève une place particulière dans l'apprentissage, grâce, notamment, à l'explicitation des objectifs et critères par l'enseignant. Cette problématique est un défi car comment rendre explicite les objectifs et critères d'évaluation à de si jeunes élèves ? Signalons que pour les élèves plus âgés, les moyens cités préconisent de construire les critères d'évaluation avec les élèves.

1 / Question de départ

Nous avons constaté que l'évaluation était partie prenante du processus d'enseignement/apprentissage, notamment par la manière dont l'enseignant communique ce geste. Les recherches (Allal 1995, 1999 ; Tobola, 2017) confirment cette problématique. Nous aimerions donc étudier la manière dont l'enseignant communique les gestes d'évaluation tout au long de la séquence. Nous nous concentrons pour cela sur les critères qui composent l'évaluation. Nous aimerions nous pencher sur cette problématique pour percevoir à quel point l'utilisation de critères d'évaluation est efficace dès le cycle 1 pour impliquer l'élève dans une posture d'apprentissage consciente. Nous menons notre recherche avec la réalisation d'une séquence de français de production orale autour du genre argumentatif. Cette séquence est construite en respectant la direction présentée dans les moyens didactiques des éditions COROME (2001).

2 / Motivation du choix

Le processus d'évaluation concerne tant l'enseignant que l'élève. L'évaluation est anticipée par l'enseignant. Cela lui permet de relever l'avancée de l'apprentissage des élèves et de réguler les séances d'enseignement suivantes. De plus, en définissant les critères d'évaluation de la séquence d'enseignement, l'enseignant précise les objectifs d'apprentissage pour l'élève. Les moments d'évaluation et les gestes qui s'en rapportent sont au cœur de la planification et de la régulation de l'enseignement.

Du côté de l'élève, les critères d'évaluations sont un outil métacognitif. En construisant et/ou en prenant connaissance des critères d'évaluation, l'élève prend conscience de ses acquis et de sa marge d'apprentissage. L'évaluation conscientise les apprentissages et permet à l'élève d'accéder au registre second. Il passe d'un savoir spontané et quotidien à un savoir conscient qui a été transposé au niveau scolaire.

Pour ces raisons, nous nous rendons compte de l'importance des critères dans le processus d'évaluation. C'est pourquoi nous nous penchons sur leur déploiement par l'enseignant lors de la réalisation d'une séquence d'enseignement. Nous avons choisi de mener notre étude autour d'une séquence de français en production orale du genre argumentatif car c'est une séquence qui se développe plus facilement avec de si jeunes élèves. La production orale permet de créer avec facilité des grilles d'évaluation critériée, des aides mémoire, etc. dont l'enseignant et l'élève pourront se servir tout au long de la séquence. Le genre argumentatif offre une possibilité de structuration du texte qui se traduit aisément par une grille. Nous avons rencontré l'enseignante qui nous accueille dans sa classe et expliqué notre souhait de travailler autour d'une séquence de production orale sur l'argumentation. Nous nous sommes basés sur une séquence proposée par le site de l'animation pédagogique de la HEP-VS et l'avons discutée lors d'un entretien. L'enseignante l'a par la suite adaptée à sa classe en utilisant les outils déjà proposés par la séquence.

Nous menons donc une recherche mixte car nous avons l'intention d'étudier le déploiement des critères d'évaluation en 2H lors d'une séquence de production orale officielle tout en laissant l'enseignante adapter la séquence à sa classe et enseigner selon sa propre pratique. Nous poursuivons cette recherche pour rendre compte du déploiement effectif de ces critères lors de la séquence. De plus, cette recherche se place dans la même perspective que la thèse de Tobola (2017) qui a notamment étudié l'évaluation au travers d'une séquence de production écrite sur le genre argumentatif auprès d'élèves de 6H. Nous reprenons une partie de ses hypothèses et de ses conclusions pour les mettre à l'épreuve.

3 / Buts poursuivis par ce travail

Nous souhaitons aborder ce thème pour rendre compte de l'importance des critères d'évaluation en situation d'enseignement/apprentissage. Nous souhaitons étudier la définition et le déploiement de ces critères par l'enseignant tout au long d'une séquence d'enseignement. Nous pourrions ensuite émettre des hypothèses sur leur lien avec les gains d'apprentissage de l'élève.

4 / Apport attendu de ce projet dans le champ professionnel

Nous souhaitons par ce projet rendre compte de l'importance de l'évaluation et de sa place dans le processus d'enseignement/apprentissage. Nous voulons montrer comment l'enseignant peut conscientiser le processus d'évaluation chez l'élève par la planification et la réalisation de son enseignement, au travers des critères d'évaluation. Nous voulons montrer son importance et sa possible réalisation dès les premiers degrés de la scolarité obligatoire en cycle 1 au travers d'une séquence de production orale sur le genre argumentatif.

Chapitre 2 : Problématique

1 / Énoncé de l'objet étudié

Dans la veine de la thèse de Tobola (2017), notre recherche poursuit la problématique soulevée par le déploiement de l'évaluation en cycle 1 au travers des critères d'évaluation. Nous allons pour cela faire un bilan de recherches et de prescriptions par rapport à l'évaluation à l'école primaire. Ce domaine étant vaste, nous nous focaliserons sur les prescriptions du Plan d'étude romand (PER) et certains résultats qui font écho à notre problématique.

2 / Importance du sujet

Nous étudions le déploiement des critères d'évaluation par l'enseignant dans une séquence de production orale en français L1 en classe de 2H. Ce projet nous permet d'étudier la place de l'évaluation en cycle 1. Effectivement, l'élève ne reçoit pas de notes jusqu'à la fin de la 3H en Suisse romande. Cela ne veut pas pour autant dire qu'il n'y a pas d'évaluation. Il y a bien des processus d'évaluation en classe qui vont permettre de faire les apprentissages attendus et qui demandent une préparation de la part de l'enseignant. Il nous faut donc aller les chercher dans une situation de classe filmée, comme nous l'avons fait, pour montrer les tenants de la réalisation d'une évaluation.

3 / État des lieux des connaissances

Nous vous présentons ici les principales conclusions de Tobola (2017) qui, aux côtés de celles d'autres auteurs, permettent d'explicitier notre problématique.

3.1 / La démarche d'enseignement par séquence didactique

Les moyens d'enseignement, dont notamment le volume *S'exprimer en français* des éditions COROME (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001), préconisent l'enseignement planifié en séquence didactique. Les recherches (De Pietro *et al.*, 2009 ; Dolz *et al.*, 2009 ; Tobola, 2017) démontrent l'efficacité des séquences didactiques pour provoquer des gains d'apprentissage chez l'élève avec un travail par le genre textuel en français.

« Comme outil d'enseignement, le genre fixe des significations sociales complexes concernant les activités d'apprentissages langagières. Il oriente la réalisation de l'action langagière, tant du point de vue des contenus, qui lui sont afférents et qui sont dicibles par lui, que du point de vue de la structure communicationnelle et des configurations d'unités linguistiques auxquelles il donne lieu (sa textualisation). Le genre apporte aussi un éclairage nouveau sur l'objet enseigné, il conduit l'enseignant à modifier sa façon de se représenter la production textuelle et son enseignement-apprentissage. Quand il devient outil d'apprentissage, il permet à l'élève qui le pratique d'avoir accès à certaines de ses significations et, s'il les intériorise, d'accroître ses capacités langagières ». (Dolz & Gagnon, 2008).

Effectivement, une telle organisation de l'enseignement permet à l'élève de progresser dans chaque dimension du genre et d'en obtenir une maîtrise certaine. L'étude de Tobola (2017) démontre encore que l'entrée dans l'apprentissage du français par le genre est un « réel levier

d'apprentissage ». Cela permet à la fois de développer des compétences pour le genre en particulier mais aussi d'entraîner les aspects orthographiques et grammaticaux de la langue. Cet apprentissage permet de donner un sens et une utilité à la technicité de la langue étudiée.

La thèse menée par Tobola (2017) montre que les gains d'apprentissage provoqués par une séquence d'enseignement semblent être fortement influencés par la maîtrise des outils d'enseignement par l'enseignant (Wirthner, 2006). Effectivement, la manière dont un enseignant va utiliser un outil d'enseignement influence la progression des apprentissages de l'élève et de toute la classe. La séquence didactique est un outil pour l'enseignant car cela propose une démarche d'enseignement. Le genre est aussi un outil d'apprentissage et d'enseignement. Il sert de médiatisation du savoir et de support aux apprentissages des élèves.

Tobola (2017) met cependant en garde contre l'application stricte de la séquence didactique sans adaptation des modules au contexte de la classe. La séquence se présente comme un outil efficace mais qui doit être régulé selon les besoins des élèves en termes d'apprentissage. Pour pouvoir réguler une situation, l'enseignant doit d'abord l'évaluer. Les processus d'évaluation diagnostique et formative, qui sont au cœur des séquences didactiques, permettent de rendre compte de l'avancée des élèves et de réguler l'enseignement. L'évaluation présente différentes dimensions dans une séquence. L'enseignant peut l'utiliser au début, au cours de sa réalisation et à la fin avec des objectifs inhérents au moment de l'évaluation.

3.2 / L'évaluation

3.2.1 / L'évaluation formelle

Le processus d'évaluation peut être formel ou informel. L'évaluation formelle est officielle, elle reprend l'évaluation de la production initiale que l'élève fait en début de séquence et de la production finale de l'élève à la fin de la séquence. Cette évaluation permet de rendre compte des gains d'apprentissage de l'élève durant la séquence.

La recherche de Tobola (2017) a soulevé le fait que l'évaluation de la production initiale était toujours respectée mais souvent de manière intuitive, c'est-à-dire sans réel outil critérié. Cette évaluation devient une formalité effectuée dans le cadre de la séquence sans un apport conséquent car les enseignants ne semblent pas s'en servir pour adapter leur séquence au niveau des élèves. Tobola (2017) parle « d'évaluation-alibi » pour mettre en exergue la déviation de cette évaluation.

L'évaluation de la production finale est quant à elle menée à l'aide de grilles critériées. Ces grilles sont construites par les enseignants eux-mêmes, qui s'appuient souvent sur les moyens d'enseignement disponibles. Les critères s'additionnent au fur et à mesure de la séquence et reprennent sous forme d'indicateurs les éléments clé de la production de référence, de manière stéréotypée. Deux critères reviennent dans chaque grille et reprennent les composantes orthographiques et syntaxiques. Nous observons par cela le dialogue entre travail du genre et linguistique. Tobola (2017) revient sur le caractère stéréotypé des critères en expliquant que cela peut dévier l'objectif d'apprentissage du genre en lui-même vers l'apprentissage d'une structure *ad hoc* ; du fond vers la forme. Il est donc indispensable d'ajuster l'apprentissage aux besoins réels des élèves et aux objectifs dictés.

Les commentaires généraux du domaine des langues du PER précisent que l'évaluation se centre sur la production et compréhension de l'oral et de l'écrit ou sur le fonctionnement même de la langue. Ces deux aspects apparaissent indissociables car la maîtrise du fonctionnement de la langue induit la capacité de l'élève dans sa production et sa compréhension de texte.

3.2.2 / Évaluation et gestes de l'enseignant

L'évaluation diagnostique des productions initiales est souvent perçue comme une « évaluation-alibi » (Tobola, 2017). Les enseignants appliquent régulièrement la séquence didactique proposée par le moyen d'enseignement. Cela a tendance à « sédimenter les pratiques » (Schneuwly et Dolz, 2009 in Tobola, 2017). Les élèves les plus en difficulté ne bénéficient alors d'aucune différenciation spécifique. Or, « il apparaît que plus les élèves en difficulté sont impliqués dans la séquence et les interactions, plus ils progressent. » (Tobola 2017).

L'engagement de l'élève est influencé par l'utilisation d'outils d'évaluation pendant la séquence, notamment la déclinaison de critères sous forme d'aide-mémoire, de grille de vérification et de grille d'évaluation. Ce sont des grilles qui reprennent les critères travaillés ou construits en classe et qui permettent de vérifier ou d'évaluer leur respect par l'élève. Les recherches de Ruiz-Primo et Furtak (2007) et de Mottier Lopez (2015) notamment montrent que plus l'enfant est engagé dans le processus d'évaluation – que donc celui-ci est conscientisé – plus les gains d'apprentissage sont importants. Tobola (2017) explique que cet engagement « passe par une connaissance des objectifs visés, des dimensions du genre à retenir (aide-mémoire, grille d'évaluation, usage de la grille d'évaluation, etc.). ».

Il ne s'agit pas de simplement transmettre l'outil à l'élève mais aussi de le construire dans un partenariat entre l'enseignant et l'élève. L'outillage incombe la création de supports pour soutenir l'apprentissage. L'outil d'apprentissage se distingue de l'outil d'enseignement (Rabardel, 1997 in Tobola, 2017). « Nous considérons comme outils d'apprentissage, tous les supports qui remplissent les fonctions épistémiques (compréhension des concepts), pragmatiques (en vue de transformer des capacités dans une situation donnée) et heuristiques (orientation et contrôle de l'activité). » (Tobola, 2017). Nous observons que les outils sont plus souvent transmis aux élèves tandis qu'ils présentent une plus grande efficacité lorsqu'ils sont construits avec l'élève, notamment celui qui présente des difficultés. Cela lui permet de s'impliquer de manière beaucoup plus importante dans l'apprentissage et de développer sa capacité à s'autoréguler.

3.2.3 / L'évaluation informelle

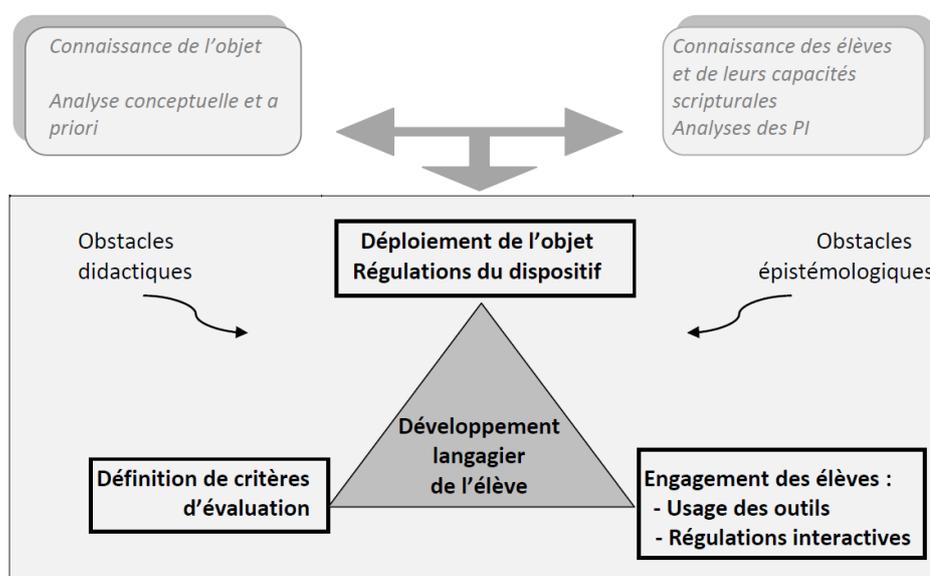
L'évaluation informelle se déroule de manière répétée au cours de la séquence pour pouvoir réguler interactivement son enseignement par rapport aux résultats d'un élève. Tobola (2017) dégage trois usages de régulation :

Premièrement, les enseignants peuvent utiliser des régulations comportant un niveau d'interaction bas. Ils ne répondent que sommairement aux élèves qui se trouvent confrontés à un obstacle. Deuxièmement, les enseignants peuvent occuper une place importante dans le processus de régulation interactif. L'enseignant questionne de manière serrée l'élève qui a peu de place pour s'exprimer. L'enseignant peut aussi prendre en charge toute l'explication, ce qui l'amène à reformuler les consignes et les étapes de résolution du problème, voire à prendre en charge la résolution du problème. Troisièmement, le dernier usage de régulation

est plus interactif. L'enseignant invite l'élève à raisonner par un questionnement subtil et adapté à la situation. Un débat peut aussi être amené en classe avec les autres élèves. Cela place alors l'élève dans un rôle de régulateur externe (Allal, 2007 ; Mottier Lopez, 2012 in Tobola, 2017).

Nous pouvons résumer notre problématique par le schéma réalisé dans le cadre de la recherche de Tobola (2017) :

Figure 1 : Principe d'organisation mis en relation au service de l'apprentissage des élèves (Tobola, 2017, p.398)



Les éléments présentés sont liés au triangle didactique de manière dynamique, chacun étant dépendant de l'autre.

Tout d'abord, la connaissance de l'objet par l'enseignant, grâce à une analyse conceptuelle fouillée, lui permet de maintenir des interactions de haut niveau dans la classe en laissant le maximum de place à l'élève dans son apprentissage. Grâce à cette connaissance, il aura planifié son enseignement en évitant des possibles obstacles didactiques. Il pourra en outre construire une grille d'évaluation critériée précise et utile pour l'élève. La connaissance des capacités des élèves, notamment par l'évaluation des productions initiales permet de réguler les modules de la séquence et de différencier son enseignement par rapport au niveau réel des élèves et non par rapport à une idée que l'enseignant se fait d'un élève stéréotypé et fictif.

Ensuite, l'engagement de l'élève demande de sa part une véritable implication dans l'autoévaluation et la co-évaluation. Les élèves comprennent alors les objectifs d'apprentissage et la composition des critères d'évaluation. La maîtrise de ces critères renforce l'autonomie des élèves notamment grâce au développement de ses capacités métacognitives. L'impact de l'évaluation par l'enseignant lui permet de réguler les outils d'apprentissage et donc l'engagement de l'élève. Cela lui permet aussi de réguler de manière interactive. Une analyse fine de l'obstacle rencontré par l'élève grâce à une bonne

connaissance de l'objet et l'utilisation de critères clairs permet de formuler un feedback efficace ou de provoquer un débat porteur d'apprentissage en classe.

4 / Objectif du travail

Nous nous rendons ainsi compte de l'importance de l'évaluation dans l'enseignement/apprentissage et notamment du déploiement des critères d'évaluation pendant la séquence. Il serait intéressant de se pencher sur le déploiement de ces critères pour comprendre à quels moments ils apparaissent dans la séquence : dans leur construction ou transmission et leur utilisation. Nous pourrions par la suite émettre des hypothèses entre ces critères et les gains d'apprentissage des élèves. Nous avons pour objectif de montrer le déploiement des critères d'évaluation d'un double point de vue :

- Sous l'angle des pratiques et outils d'évaluation (grilles, critères, corrections finales ...) en lien avec la séquence didactique proposée ;
- Sous l'angle de certains gestes de régulation (dont l'étayage, les feedbacks constants...). Par ces deux analyses, nous verrons comment l'enseignante adapte la séquence didactique proposée pour faire entrer les élèves en apprentissage et comment elle tente de rendre les critères plus conscients aux élèves. Nous verrons comment le genre argumentatif est travaillé et, enfin quels sont les gains d'apprentissage des élèves. Pour ce dernier point, nous émettrons des hypothèses sur les liens éventuels entre la conscientisation de cette évaluation et les possibles gains d'apprentissage.

En somme, il s'agit de questionner la place de l'évaluation dans l'enseignement/apprentissage d'une séquence didactique, et montrer que son rôle contraignant sur l'objet d'enseignement comporte des bénéfices du point de vue des apprentissages. En retour, nous pouvons dire que les objets d'apprentissage, telle que l'argumentation en 2H, contraignent également leur évaluation. C'est de cette double contrainte que l'enseignant devrait être conscient.

Nous cherchons à montrer comment se développe l'évaluation dans une séquence et comment elle se traduit dans les gestes de l'enseignant et l'apprentissage de l'élève. Nous souhaitons analyser le déroulement d'une séquence d'enseignement pour y démontrer l'usage continu de l'évaluation par l'enseignant. Nous souhaitons par la suite émettre des hypothèses sur le lien entre la conscientisation de cette évaluation et les possibles gains d'apprentissage chez l'élève. Il s'agit de questionner la place et le rôle de l'évaluation en classe pour conscientiser et rationaliser son usage par l'enseignant.

5 / Contexte et orientation disciplinaire de la recherche

La recherche est menée en classe 1-2H avec les élèves de 2H et leur enseignante. Nous nous fondons sur la conception historico-culturelle de l'apprentissage (Vygotsky, 1934/1985). Notre recherche a pour but de repérer les moments d'évaluation au travers du déploiement des critères d'évaluation tout au long d'une séquence d'enseignement. L'enseignante chez qui nous menons notre recherche a construit différentes séquences de français pour le site de l'animation pédagogique. Nous en avons sélectionné une qui permet de construire les critères avec les élèves dans une situation d'échanges entre pairs et avec l'enseignant. Après l'avoir ajustée aux besoins de la classe lors d'un entretien avec elle, l'enseignante réalisera cette séquence en classe. Nous tenterons ensuite d'émettre des hypothèses quant à la transposition des gestes d'évaluation de l'enseignante en outil d'apprentissage pour l'élève. Cette construction du savoir par l'appropriation d'outils culturels médiatisés par l'enseignant fait référence à la conception historico-culturelle.

Chapitre 3 : Cadre conceptuel

Nous abordons deux cadres conceptuels qu'il s'agit de mettre en perspective au travers de notre recherche. Nous portons d'abord notre intérêt sur le déploiement de l'évaluation en 1-2H tant cela implique les gestes de l'enseignant, les outils d'enseignement et apprentissage. Nous nous penchons ensuite sur la production orale de genre argumentatif, selon des perspectives didactiques. Nous voulons mettre en lien ces deux perspectives dans le cadre conceptuel, pour avoir des éléments d'explication sur le rôle contraignant de l'évaluation sur la production orale de genre argumentatif et, inversement, sur la contrainte exercée par ces objets sur l'évaluation.

Nous analyserons plus finement le genre argumentatif en production orale en 2H dans la définition du dispositif du chapitre 5 sur la méthode.

1 / L'évaluation

Nous souhaitons aborder le concept d'évaluation au travers du regard de Peretti (1999). Il explique que le principe d'évaluation est à différencier des objectifs de contrôle, d'orientation et de sélection des élèves. Effectivement, le principe d'évaluation prend part à la construction de la personnalité de l'enfant qui en est acteur :

L'un des principes de base de l'évaluation consistant à mettre les élèves en situation d'observer eux-mêmes leurs propres progrès. (...) Évaluer revient donc à donner du désir et du sens à ce que l'on fait, dans la triple acception du terme, tel que l'employait Paul Claudel : en confirmant la direction dans laquelle on va, le ressenti de ce qui se passe au cours des actions entreprises, et enfin la signification, laquelle entretient forcément une relation aux valeurs. Quel est, pour l'individu, le sens des choix d'effort qu'il opère au regard de ce qu'il souhaite et de ce qui est souhaité par la société ? Quels sont les progrès qu'il accomplit dans la réalisation de ces objectifs ? C'est au fil de cette quête de sens et d'approfondissement intérieur que se construit la personnalité.

Par cela, nous reprecisons le sens que nous donnons à l'évaluation lors de l'enseignement/apprentissage. Il s'agit de la comprendre comme un outil fondamental tant pour l'enseignement que pour l'apprentissage.

1.1 / Les différents types d'évaluation

D'après Stufflebeam (1980), « L'évaluation en éducation est le processus par lequel on définit, obtient et fournit des informations utiles permettant de juger les décisions possibles ». C'est un phénomène dynamique par lequel l'enseignant va identifier et collecter des informations pertinentes dans une situation. Il interprète ensuite ces informations selon des critères et communique leurs résultats à l'élève. Les résultats détermineront alors une prise de décision pour l'orientation de la suite de l'apprentissage.

L'évaluation est communément effectuée par l'enseignant sur la production de l'élève. Il existe pourtant différentes répartitions des rôles lors de ce processus (Allal, 1999). L'action de l'évaluation est alors modifiée par cette répartition.

Comme nous l'avons déjà expliqué, avec *l'évaluation*, l'enseignant porte un regard expert sur la production de l'élève. Cela lui permet de constater le niveau de l'apprentissage réalisé à un moment donné. Il pourra aussi grâce au résultat décider de la suite de l'enseignement.

Par *l'autoévaluation*, l'élève évalue ses propres productions ou procédures de réalisation grâce à ses capacités métacognitives. Pour l'aider, l'enseignant peut lui fournir des instruments comme notamment les consignes ou les grilles critériées. Cela donne à l'élève un repère et une référence du travail attendu. Nous visons l'autorégulation de l'élève en encourageant l'autoévaluation.

Avec la *co-évaluation*, l'élève confronte son autoévaluation à celle de l'enseignant sur une même production. Le dialogue entre ces deux évaluations permet à l'élève d'avoir un nouveau regard sur ses capacités métacognitives. *L'évaluation mutuelle* permet à deux élèves d'évaluer leurs productions. Le dialogue permet de nouvelles interactions qui font évoluer l'apprentissage.

L'évaluation se divise en différentes catégories, dont notamment : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Ces catégories offrent différents regards sur l'évaluation et modifie sa portée.

L'évaluation diagnostique se déroule en début de séquence pour permettre à l'enseignant de réguler les thèmes des séances qu'il avait prévus. Il est important de prendre en compte cette évaluation pour adapter et différencier son enseignement à l'élève. Tobola (2017) a démontré que cette évaluation était régulièrement faite de manière automatique par l'enseignant sans qu'il ne régule ensuite sa planification de séquence.

L'évaluation formative permet à l'enseignant de glaner des informations sur l'état des connaissances intermédiaires lors d'un cycle d'apprentissage, pendant une séquence d'enseignement par exemple (Abrecht, 1991). Cela vise à réguler le processus d'enseignement pour s'adapter aux besoins de l'élève et lui permettre des gains d'apprentissage. Elle se rapporte alors logiquement aux gestes d'ajustement à la situation didactique que nous définissons par la suite, notamment au niveau de l'étayage des savoirs et savoir-faire des élèves (Bucheton et Soulé, 2009). L'enseignant repère des indices d'apprentissage chez l'élève pour mettre en place une différenciation pédagogique. L'évaluation formative se nourrit de critères que l'on peut construire avec l'élève tout au long de la séquence, notamment lors de l'institutionnalisation des savoirs. A ce moment-là, nous tissons des liens et donnons sens au savoir médiatisé en réinvestissant le savoir institutionnalisé lors de la séance suivante. Par des petits contrôles, des retours immédiats et une analyse d'erreur, l'élève parviendra plus facilement à réguler son apprentissage.

L'évaluation sommative permet de faire un bilan sur un état de connaissances à la fin d'un cycle d'apprentissage. Elle est construite par rapport aux objectifs d'apprentissage de la séquence et relève tout ce qui a été travaillé pendant celle-ci. Elle est transmise de manière officielle à l'élève comme un constat de ce qu'il sait déjà faire (Allal et Wegmuller, 2004).

1.2 / L'évaluation en 1-2H

En 1-2H, l'enfant apprend son « métier d'élève ». Il est important de mener la transition entre les savoirs primaires qu'il développe dans son quotidien et leur secondarisation à l'école, lors des séances d'enseignement. L'enseignant part de situations vécues par l'élève pour les transposer en tant que concepts scolaires. Cette transition est un processus dynamique qui provoque des ruptures et des changements chez l'enfant qui devient élève (Zittoun, 2012). L'enseignant transmet la culture scolaire à l'enfant. Les apprentissages réalisés sont médiatisés de manière explicite.

C'est alors que s'introduit l'évaluation des apprentissages. L'enseignant a une posture d'expert vis-à-vis de l'élève apprenant. Il met en place l'évaluation dynamique (Bodrova & Leong, 2012). L'évaluation est dynamique parce qu'elle est intégrée à l'apprentissage. Elle se déroule lors d'une situation habituelle pour les élèves, comme le jeu ou une activité plus

formelle. Par son aspect dynamique, cette évaluation n'est ni statique ni certificative. Elle permet d'évaluer les apprentissages déjà réalisés par l'élève mais aussi ceux qui demandent encore une médiatisation. L'apprentissage se réalise dans un contexte social, il faut donc tenir compte de l'influence du soutien et de l'assistance offerts à l'élève. A partir de critères prédéfinis, l'enseignant prend compte de la zone proximal de développement (ZPD) de l'élève :

- Ce que l'élève sait faire seul : la performance indépendante ;
- Ce que l'élève sait faire avec de l'aide (matériel, pair ou enseignant) : la performance avec soutien modéré ;
- Ce que l'élève ne sait pas encore faire seul : la performance avec soutien maximal.

L'évaluation dynamique met en avant les progressions de l'élève. Cela permet non seulement de s'appuyer sur les acquis de l'élève mais aussi de construire un projet d'apprentissage adapté à son développement. Elle peut se déployer pour l'ensemble du groupe classe avec un protocole d'évaluation identique pour tous. Elle peut aussi se focaliser sur un élève avec un accent mis sur le repérage d'un type de soutien qui fonctionne pour un élève à un moment précis.

L'évaluation formelle demande un apprentissage pour l'élève. Il ne saura pas se servir d'une grille d'évaluation sans entraînement. L'enseignant médiatise cette grille à l'enfant pour qu'il soit conscient de ses apprentissages et qu'il puisse par la suite les autoévaluer et les réguler. Pour donner du sens à cette évaluation, il faut en expliquer l'objectif à l'enfant et lui permettre de l'intégrer à son apprentissage. Nous nous évaluons en permanence de manière formative et dynamique au quotidien, selon les objectifs que nous nous sommes fixés. Il s'agit alors de conscientiser cette évaluation chez l'élève en la transposant dans les activités scolaires.

1.3 / Démarche cognitiviste

L'évaluation formative permet d'analyser les erreurs et obstacles des élèves. Elle s'inscrit dans une démarche cognitiviste (Allal, 1995). Elle offre la possibilité de comprendre les stratégies de réalisation de l'élève face à une tâche et de lui proposer une nouvelle démarche si besoin. L'enseignant réalise cette évaluation grâce à l'entretien semi-directif (Blanchet et Gotman, 2010) ou par l'observation. Cette démarche cognitiviste permet d'inscrire l'élève dans son apprentissage ; à l'inverse de la démarche behavioriste qui ne permet que la triade « enseigner – évaluer – apporter des correctifs » (Tobola, 2017).

1.4 / Les critères : un outil à construire.

Scallon (2000) propose pour l'évaluation des tâches plus complexes deux catégories d'outils : la grille d'évaluation et la liste de vérification. Elles sont composées de critères qui permettent d'analyser plus précisément les productions. Les critères sont dits de « réussite » parce qu'ils reprennent les éléments clé à respecter pour atteindre un objectif d'apprentissage. Tandis que la grille d'évaluation permet de rendre compte à quel point une production respecte les critères *a posteriori*, la grille de vérification permet de vérifier l'état de la production. Ce qui importe est la définition des critères dans la grille pour permettre à l'élève de se les approprier et s'autoréguler. Il faut faire attention à la prise en main des critères d'évaluation par l'élève dans leur compréhension lors des activités et des temps d'institutionnalisation, dans leur formulation lors de l'institutionnalisation, et dans leur mise

à l'épreuve lors de l'autoévaluation de sa production ou de la co-évaluation des productions des pairs.

Ces deux outils permettent une évaluation formative de la production et offrent donc à l'élève un moyen d'autorégulation avancé. Les critères permettent de détailler la composition d'une production. Les points à respecter sont transmis en transparence à l'élève.

1.5 / Évaluation formative formelle ou informelle

L'évaluation formative est formelle ou informelle (Ruiz-Primo & Furtak, 2007). Elle est dite formelle lorsqu'elle récolte des traces qui seront analysées et utilisées pour l'apprentissage. Elle provoque alors des régulations différées dans le temps pour adapter le contenu d'enseignement à l'élève (Allal & Saada-Robert, 1992). Elle est dite informelle lorsque celle-ci a lieu pendant l'activité. La régulation se fait alors on-line (Allal & Saada-Robert, 1992) lors de l'activité.

L'évaluation critériée est une évaluation formative dite formelle car l'enseignant ou l'élève évalue les productions pour apporter des régulations à la séance suivante. Elle peut cependant être utilisée par l'enseignant de manière spontanée pendant la séance pour ajuster l'apprentissage de l'élève. Par cela, l'évaluation formative fait partie des gestes préoccupant l'étayage – car elle permet de réguler et ajuster les apprentissages des élèves. L'évaluation fait aussi partie des gestes, tels que définis par Bucheton & Soulé (2009), préoccupant le tissage – car elle permet de remettre en lien le savoir de la séance avec les critères d'évaluation et donc les objectifs d'apprentissage de la séquence.

1.6 / Les régulations

Tout enseignement, aussi planifié soit-il, demandera des ajustements et des régulations selon l'évolution de notamment l'apprentissage et de la motivation des élèves (Perrenoud, 1998). Les régulations se définissent comme « les mécanismes qui assurent le guidage, le contrôle, l'ajustement des activités cognitives, affectives et sociales, favorisant ainsi la transformation des compétences de l'apprenant » (Allal & Mottier-Lopez 2007). Il est intéressant de repérer les moments d'évaluation qui permettent des régulations pendant la séquence d'enseignement.

Le concept de régulation s'articule en deux catégories : la régulation des apprentissages et la régulation de l'enseignement (Allal & Mottier-Lopez 2007). Du côté des apprentissages, la régulation s'apparente à l'autorégulation des apprentissages par l'élève lui-même. Cela permet une implication plus importante et délibérée dans le rôle de l'élève et une prise de conscience des apprentissages réalisés. Lorsque l'élève s'autorégule, il va en réalité prendre conscience de ses potentiels difficultés, obstacles ou erreurs pour les ajuster aux objectifs d'apprentissage posés. Ces ajustements doivent permettre à l'élève de se rapprocher de l'objectif pour être appelés *régulations*. Par la prise de conscience, nous nous trouvons dans une démarche métacognitive sur trois niveaux :

- La démarche d'apprentissage : Elle explique comment nous nous y prenons. L'élève connaît ses stratégies et les procédures de réalisation qu'il emploie.
- Le degré de maîtrise : Il présente nos forces et nos faiblesses. L'élève sait quels éléments il doit ajuster.
- La connaissance de ses ressources et sa capacité à les exploiter : Elles permettent de savoir où chercher les informations et comment tirer parti de ses ressources. L'élève se

sert des moyens qu'il a à disposition comme le matériel ou l'accès à des personnes ressources.

Du côté de l'enseignement, les régulations représentent les ajustements des dispositifs et le guidage des opérations d'enseignement. Cela permet de mettre en place de la différenciation au sein de la classe en s'adaptant aux différents besoins. Les régulations de l'enseignement se développent dans le but d'arriver à l'autorégulation du côté de l'élève. Pour tendre vers l'autorégulation potentielle de l'élève, l'enseignant doit provoquer des situations de médiation par notamment le dialogue et l'utilisation de matériel spécifique lors d'une séance.

La régulation peut être immédiate ou différée. Lorsque la régulation est immédiate, elle est intégrée dans l'acte d'enseignement grâce à la reformulation, aux feedbacks, à de nouvelles explications, etc. La régulation a lieu pendant la séance « de manière informelle » (Allal & Mottier-Lopez 2007). Ces régulations peuvent s'anticiper au travers de l'analyse à priori en identifiant les potentiels difficultés, obstacles et erreurs des élèves. Par cela, l'enseignant peut ensuite planifier des dynamiques d'échanges en groupe et du matériel propice à l'apprentissage de la classe en question. Les régulations immédiates permettent un ajustement en continu de l'enseignement simultanément à l'évolution de l'apprentissage. Dans ce sens, les régulations sont interactives entre l'enseignant et les élèves, entre les élèves ou entre les élèves et du matériel spécifique. Pour encourager l'interaction, les élèves doivent connaître les objectifs d'apprentissage. L'enseignant doit pouvoir proposer aux élèves des dispositifs qui permettent à l'élève de se mettre en activité, d'exercer une réflexivité face à sa pratique pour rendre compte de ses potentiels apprentissages et s'autoréguler. Ces dispositifs encouragent l'autoévaluation et celle des pairs avec pour visée l'autorégulation, toujours en lien avec la démarche métacognitive.

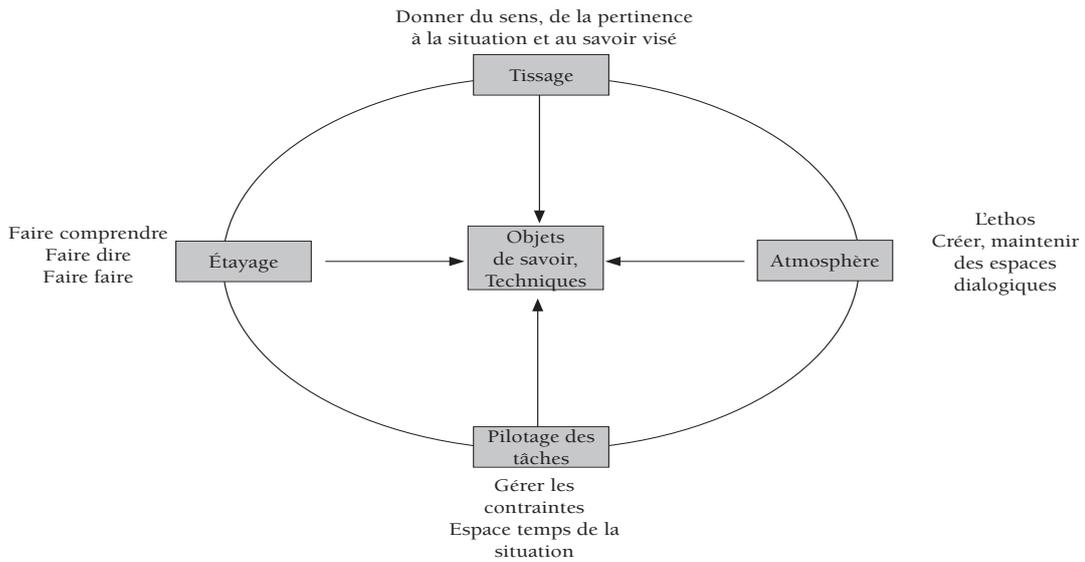
Lorsque la régulation est différée, elle se déroule sur une temporalité plus longue et implique un cadre plus large tant au niveau de l'organisation de l'espace que de la mise en place et l'articulation de dispositifs. Cette régulation différée peut elle aussi s'anticiper lors de l'analyse à priori. En revanche, lorsque l'enseignant repère un objet à réguler, il planifie la régulation pour les séances suivantes en proposant par exemple des exercices intermédiaires à rendre, des entretiens individualisés, etc. Dans ce sens, les régulations différées ont pour but l'ajustement lui aussi continu de l'enseignement à l'apprentissage, mais sur une temporalité plus étalée.

Dans cette perspective, les régulations permettent de trouver une cohérence entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation ; tous se tournant vers l'autorégulation de l'élève.

2 / Les préoccupations de l'enseignant et le processus d'évaluation

L'enseignant médiatise le savoir à enseigner au travers de ses gestes professionnels. L'article de Bucheton et Soulé (2009) synthétise les travaux de recherche du laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation (LIRDEF) sur l'agir enseignant dans la classe. Ils ont postulé cinq préoccupations inhérentes au processus d'enseignement/apprentissage en classe : le tissage, l'atmosphère, le pilotage des tâches, l'étayage ; tous quatre tournés vers la cinquième préoccupation qui regroupe les objets de savoirs et techniques. Les gestes sont des actions de l'enseignant « pour faire agir ou réagir l'autre » selon ces préoccupations.

Figure 2 : Un multiagenda de préoccupations enchâssées (Bucheton & Soulé, 2009, p.33)



L'atmosphère de la classe est une préoccupation de l'enseignant car elle permet de maintenir le dialogue avec les élèves et d'établir une situation de confiance, permettant l'apprentissage. Grâce à cette atmosphère, les élèves pourront se sentir en confiance et des dialogues ou des débats porteurs d'apprentissage pourront se réaliser.

La manière dont l'enseignant va gérer *le pilotage des tâches* lui permet d'anticiper les contraintes liées à la situation spatio-temporelle de la situation. C'est en se préoccupant du pilotage qu'il va décider l'ordre et la structure de sa séquence d'enseignement. Pour cela, il doit être conscient des critères visés dans le projet d'apprentissage des élèves.

L'étayage permet à l'enseignant de « faire comprendre, faire dire, faire faire » à l'élève. C'est en étayant que l'enseignant va réguler et ajuster ce qu'il avait prévu dans sa séquence d'enseignement pour pouvoir s'adapter aux besoins de l'élève dans le but de provoquer des gains d'apprentissage. Pour pouvoir réguler et ajuster ses activités, l'enseignant doit avoir un objectif d'apprentissage. Pour définir son objectif, il doit pouvoir anticiper les composantes du savoir qu'il cherche à médiatiser. Pour cela, il doit avoir conscience des critères qui permettront la réussite ou non de l'apprentissage du savoir par l'élève. Ainsi, en ayant connaissance de ces critères, l'enseignant va pouvoir évaluer pendant toute la séquence à quel niveau se trouve l'élève et ce dont il a besoin ou non en termes d'activités, de feedbacks, etc. pour permettre des gains d'apprentissage.

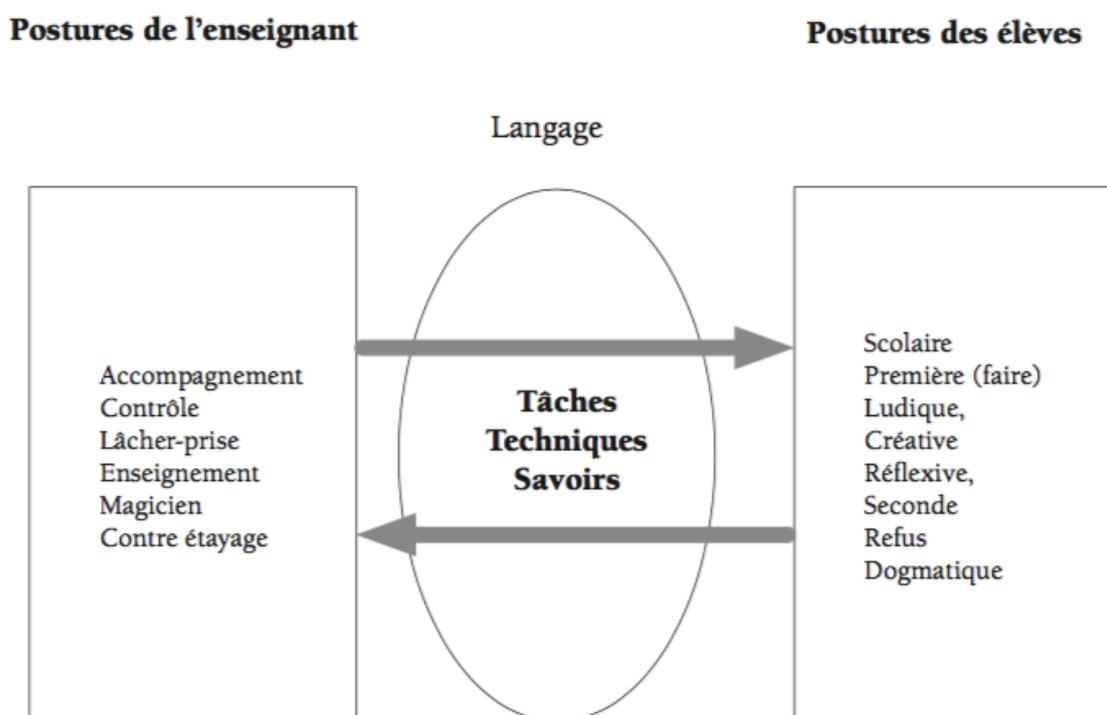
L'enseignant doit aussi *tisser* du lien entre les savoirs abordés à chaque séance pour donner de la pertinence et faire sens à la séquence d'enseignement. Pour cela, à la fin de chaque séance, il est utile de revenir sur les savoirs abordés pendant le temps d'enseignement. Premièrement, cela permet de construire les critères d'évaluation de la séquence car c'est sur ces savoirs que seront évalués logiquement les élèves en production finale. Deuxièmement, chaque savoir abordé peut être mis en lien avec les critères définis aux séances précédentes. Troisièmement, chaque critère est normalement rappelé en début de séance suivante afin de mettre en réseau tous les savoirs médiatisés lors de la séquence.

Ces quatre préoccupations que sont l'atmosphère, le pilotage des tâches, l'étayage et le tissage sont tournées vers *l'objet de savoir et savoir-faire* en tant que tel. Effectivement,

Bucheton et Soulé (2009) expliquent que l'enseignant parvient grâce à ces quatre préoccupations à générer chez l'élève l'apprentissage de l'objet de savoir ou savoir-faire, qui représente la préoccupation principale de l'enseignant.

La manière dont l'enseignant gère ces cinq préoccupations a un effet sur sa posture et celle de l'élève. Les postures de l'enseignant et de l'élève se répondent et font système. Voici un schéma reprenant différentes postures et leurs plausibles ajustements.

Figure 3 : Hypothèse de l'ajustement réciproque des postures des enseignants et des élèves.
(Bucheton & Soulé, 2009, p.42)



Les postures de l'enseignant sont composées de gestes. L'élève répond aux gestes de l'enseignant et inversement. Plus un enseignant est dans le contrôle de son enseignement, plus l'élève adoptera une posture dite première, sans réflexion. A l'inverse, plus l'enseignant accompagnera consciemment l'élève dans son apprentissage, plus celui-ci sera capable de secondariser son apprentissage et d'y mettre un sens.

Nous nous concentrons ici sur les gestes liés à l'évaluation formative et qui correspondent aux préoccupations de tissage et d'étayage. Effectivement, ces deux préoccupations de l'enseignant permettent le déploiement des gestes dépendant du processus d'évaluation. Nous pouvons les développer selon la structure de la séquence d'enseignement : dans sa planification, sa réalisation et son évaluation (Tobola, 2017).

Lors de la planification de la séquence, l'enseignant va anticiper les critères d'évaluation pour définir les objectifs d'apprentissage des élèves. Chaque élève doit être capable à la fin de la séquence de remplir tels critères. Cette définition se fait de manière intuitive, sans connaissance précise du niveau de ses élèves. L'enseignant prévoit des activités en ayant une connaissance globale de sa classe. Il va lors de la première séance effectuer une première

évaluation dite diagnostique avec la production initiale des élèves. Cela lui permettra d'évaluer leur niveau de départ et de réajuster les activités prévues.

Pendant la réalisation de la séquence d'enseignement et particulièrement pendant les séances intermédiaires à la production initiale et la production finale, les critères d'évaluation deviennent des outils d'apprentissage qui tissent du sens dans l'apprentissage de l'élève. Ils peuvent se décliner au travers de l'aide-mémoire et de la grille critériée que l'élève utilise pour évaluer ses productions ou co-évaluer celles de tiers. Il va ainsi vérifier que sa réalisation est en cohérence avec les objectifs de la séquence. Les critères d'évaluation sont aussi des outils pour des régulations locales face aux obstacles d'apprentissage. L'enseignant va pouvoir évaluer l'avancée des élèves au travers des productions et pouvoir ajuster et étayer le déploiement des savoirs auprès des élèves.

A la fin de la séquence, les élèves sont évalués par le biais de leur production finale à l'aide des critères d'évaluation et de leurs indicateurs déclinés tout au long de la séquence. Cela permet à l'élève d'accéder au niveau métacognitif en s'interrogeant sur sa production et les apprentissages réalisés. L'enseignant va se servir des critères pour justifier son évaluation des productions qui sera, le cas échéant, sommative.

Le tableau ci-dessous résume de manière non exhaustive les gestes de l'évaluation dans le déploiement d'une séquence d'enseignement.

Tableau 1: L'évaluation des enseignants dans le déploiement de la séquence (Tobola, 2017, p.400)

Avant	Pendant	Après
<p>Evaluation intuitive des PI</p> <p>Outillage par la séquence sans adaptation déclarée.</p> <p>Guidage des choix par une vision générale de la classe.</p>	<p>Influence double :</p> <p>1. Aide-mémoire et grille :</p> <ul style="list-style-type: none"> - implication des élèves dans la construction - tissage et institutionnalisation - auto-évaluation des élèves - usage des outils <p>2. Régulations locales face aux obstacles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - plus dépendantes de l'enseignant que de l'objet 	<p>Evaluation critériée avec indicateurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - pour l'élève : outil d'écriture, d'auto-évaluation (métaréflexion) - pour l'enseignant : outil d'évaluation sommative

Ce tableau révèle l'aspect subjectif du déploiement d'une séquence par un enseignant. L'évaluation diagnostique est intuitive et se base sur le niveau d'un élève moyen fictif. Les régulations dépendent plus de l'enseignant et de ses méthodes que de l'objet enseigné.

3 / La notion d'outillage

Vygotsky a développé l'approche historico-culturelle au début du XXème siècle. Cela implique d'étudier le savoir comme un outil transmis culturellement dans le temps dans une société. L'outil est une médiation du savoir pour pouvoir l'utiliser dans son quotidien : maîtriser le langage pour exprimer sa pensée et communiquer, compter, etc. Les outils permettent le développement des apprentissages fondamentaux en 1-2H.

Les outils sont des préconstruits sociohistoriques. Ce sont des savoirs qui ont été développés par l'homme et utilisés puis transmis. Il s'agit donc pour l'enseignant de conceptualiser ce savoir pour le maîtriser – notamment au travers de l'analyse conceptuelle – mais aussi d'en

mener une analyse épistémologique pour y mettre du sens et comprendre comment l'homme s'est servi de ce savoir comme outil.

Ces outils sont des médiateurs de la pensée. Le premier outil culturel est le langage. L'enseignant va grâce à sa médiation secondariser les concepts développés par les élèves. Les savoirs sont des concepts qui se parlent en réseau. L'enseignant doit alors permettre aux élèves de s'extraire de leur mode de pensée égocentré.

L'appropriation de ces outils provoque une zone de potentiel de développement chez l'élève. Cela est créateur de ruptures et transitions que l'enseignant doit assumer par sa maîtrise des concepts et par une médiation appropriée. L'enseignant se place comme expert en interaction avec l'apprenant. L'enseignement précède le développement. L'élève ne réinvente pas l'outil. L'enseignant-expert lui permet de se l'approprier en assumant le manque.

Ainsi, dans l'approche historico-culturelle, l'enseignant définit les savoirs comme des outils pour l'élève. Ces savoirs sont disciplinarisés pour sortir du concept quotidien et l'étudier sous l'angle scientifique. La médiation de l'enseignant permet de conscientiser chez l'élève ses processus cognitifs, métacognitifs, sociaux et affectifs pour lui permettre d'apprendre et devenir autonome.

Wirthner (2006) met en perspective le concept d'outillage en abordant d'abord son *aspect anthropocentrique*. Il est construit par l'homme pour l'homme. L'outil peut être *matériel*, comme une grille de vérification, ou *symbolique*, comme le langage. C'est un artefact qui permet de *médiatiser* et matérialiser l'objet de savoir. La portée médiatrice de l'outil peut être tant *pragmatique* : « l'outil sert à quelque chose, à agir sur l'objet pour le transformer » ; *qu'épistémique* : « il ouvre à une connaissance de l'objet ». L'outil est encore *transformateur*. « Les outils sémiotiques sont justement conçus pour transformer les modes de penser, de parler et d'agir des élèves. ». Il permet à l'élève d'accéder à une nouvelle démarche de résolution qu'il va apprendre. Il transforme aussi l'utilisateur parce que l'utilisateur de l'outil doit se l'approprier pour pouvoir le transmettre aux élèves. Cette transformation peut être interprétée comme *développement* pour l'enfant parce que sa confrontation à l'outil remet en cause ses schèmes préexistants. Cela permet à l'élève de secondariser les concepts qu'il s'approprie. L'outil permet enfin une transposition didactique de l'objet, au sens de Chevallard. Il « rend compte d'un objet à enseigner, ou plutôt d'une partie de cet objet. Il est donc une forme de transposition didactique. »

Nous retrouvons dans le genre de texte cet aspect d'outil culturel (Dolz & Schneuwly, 1998). Le langage permet à l'homme de communiquer. Toutefois, l'homme doit s'adapter à la situation de communication et respecter des conventions pour être entendu. Le genre permet d'adapter la forme d'un discours à la situation pour qu'il soit transmis et atteigne son objectif de communication. L'apprentissage de la langue par le genre en classe est une entrée concrète pour l'élève qui pourra se servir des genres de texte nouvellement maîtrisés.

4 / La production orale de genre argumentatif, selon des perspectives didactiques

Les finalités de l'enseignement du français comme langue 1 ont évolué. Le groupe de référence de l'enseignement du français (GREF) a écrit un rapport dans lequel il retrace cette évolution depuis 1979. Il propose une progression dans les apprentissages des élèves et précise l'articulation des sous-disciplines du français tout en prenant en compte les changements de la société et donc les attentes de la formation.

Chaque genre de texte est travaillé dès la 1H dans une idée de progression spiralaire et interdisciplinaire qui permet d'articuler les sous-disciplines comme le lexique ou la

grammaire. L'apprentissage de la production orale est une priorité du plan d'étude romand (PER), tant il est utile pour l'accomplissement de l'enfant dans sa vie future (CIIP, 2010). L'enseignant a pour rôle d'enseigner ce savoir aux élèves.

4.1 / La séquence d'enseignement d'expression du français L1, démarche

4.1.1 / Les prescriptions du GREF (2003)

Le rapport du GREF (2003) montre le lien étroit entre l'oral et l'écrit dans l'apprentissage du français. Pour se structurer, la production orale se base sur une structure de l'écrit notamment lors d'un discours ou d'une interview.

Le rapport du GREF (2003) rend compte de la difficulté de la définition de l'oral comme un objet d'enseignement à part entière car il est souvent considéré comme spontané et donc naturellement maîtrisé par l'élève, sans enseignement. De plus, l'oral ne laisse, par essence, aucune trace à l'inverse de l'écrit. L'enseignant rencontre plus de difficultés pour l'évaluer et il est complexe de réguler les productions de tous les élèves d'une classe car nous ne pouvons pas revenir sur une production à la séance suivante sans l'avoir enregistrée. Le développement des outils des Médias, Images et Technologies de l'Information et de la Communication (MITIC) en classe facilite l'accès à l'oral comme objet d'enseignement.

L'oral est travaillé en classe au travers des genres de texte. Les genres de texte sont sélectionnés en fonction de leur utilité pour la vie future de l'enfant ainsi que des genres de texte travaillés à l'école dans les degrés suivants. Le genre de texte à l'oral est étudié « en prenant en compte diverses capacités constitutives de la communication orale :

Les capacités de compréhension ;

Les capacités de production ;

Les capacités interactives, relativement spécifiques à l'oral, qui mêlent dans une boucle rétroactive courte production et compréhension ;

Les capacités d'expression et de posture corporelle et gestuelle, les capacités vocales, etc. » (GREF, 2003).

Au niveau didactique, l'oral s'apparente à l'écrit. Les séquences d'enseignement proposent une logique spiralaire pour pouvoir atteindre des objectifs de plus en plus complexes. L'élève est d'abord préparé à l'expression en écoutant par exemple des discours ou des petits débats pour le genre argumentatif. Il y a ensuite une expression structurée, c'est-à-dire que la séquence est travaillée autour du genre de texte. L'élève en relèvera les éléments constitutifs et s'entraînera à le produire lui-même. La séquence est construite avec pour objectif la maîtrise de la langue et de la communication. En parallèle des activités directement liées au genre de texte travaillé, l'enseignant propose des activités décrochées sur la grammaire. Travailler avec le genre de texte a comme avantage d'intégrer l'apprentissage dans une « sphère d'activité humaine délimitée ». Par exemple, la production de texte publicitaire se limite à la sphère d'activité humaine qui utilise la publicité. Le genre évolue avec cette sphère.

4.1.2 / La modélisation didactique proposée par les moyens d'enseignement

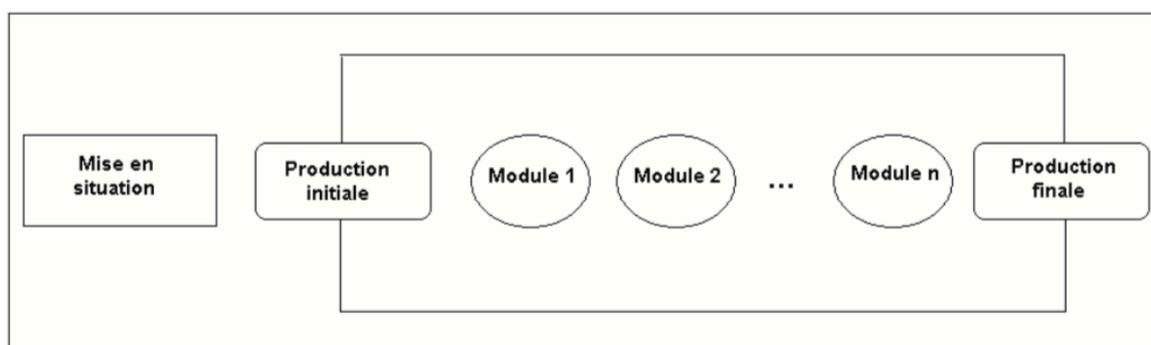
Le volume *S'exprimer en français* des éditions COROME (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2001) présente la démarche de l'enseignement par séquence didactique en Suisse romande.

L'enseignement du français en expression écrite et orale relève d'une volonté à mettre les élèves en situation de communication pour leur permettre de s'approprier les techniques de la langue et la maîtriser. En propulsant cet enseignement dans des projets de classe, ou encore en proposant des genres de référence, l'enseignant ancre l'apprentissage de l'expression orale et écrite dans la réalité de l'élève. L'élève s'inspire des genres textuels de référence pour nourrir sa propre expression. Il s'agit de proposer à l'élève des situations scolaires où il aura l'occasion de s'exprimer tout en travaillant la structure du texte produit. Toutefois, cet apprentissage linguistique ne peut pas se limiter à ces seules séquences didactiques. L'enseignant doit proposer des séquences spécifiquement consacrées à la structuration de la langue. Ces séquences sont travaillées en complémentarité. L'élève n'a pas de maîtrise totale au niveau linguistique lorsqu'il se lance dans une production. Cela lui permet de se questionner sur le sens de ces règles et de les mettre en pratique simultanément.

Les auteurs expliquent qu'une séquence didactique est « un ensemble d'activités scolaires organisées de manière systématique autour d'un genre de texte oral ou écrit » (2001, p.6). La concentration sur un genre n'est pas anodine. Effectivement, nous adaptons en permanence notre niveau et technique de langage à la situation dans laquelle nous nous trouvons, tant à l'oral qu'à l'écrit. Un genre de texte se construit à partir de situations où des logiques linguistiques se répètent, voire sont ritualisées pour devenir une règle. Ces règles facilitent la communication car, une fois connues, elles permettent de mieux anticiper un dialogue ou une narration par exemple.

Une séquence didactique en français se découpe en différentes phases qui ont été résumées comme suit :

Figure 4 : Structure d'une séquence didactique selon le modèle des éditions COROME (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2001, page 7)



Lors de la mise en situation, l'enseignant présente aux élèves le modèle de référence du genre pour qu'ils en saisissent l'essence. Cela permet aux élèves de comprendre quel est concrètement le genre de texte abordé et l'objectif d'apprentissage des séances qui suivront. Les élèves découvrent la situation de communication, c'est-à-dire le statut des interlocuteurs investis dans la situation ou le type d'échanges par exemple. Cette présentation de la situation de communication de référence donne accès à des contenus de référence avec lesquels les élèves travailleront. Avec la mise en situation, l'enseignant fournira dans l'idéal un projet réaliste aux élèves afin qu'ils mettent un sens et une utilité à cet apprentissage. Les élèves vont ensuite s'essayer au genre en réalisant une production initiale. L'enseignant effectuera dans le même temps une évaluation diagnostique par rapport à des critères qui respectent le modèle de référence. Cela lui permettra de connaître le niveau global de la classe et les caractéristiques individuelles des élèves. L'enseignant se servira des fruits de

cette évaluation pour adapter et différencier les activités des modules qu'il a prévu d'aborder dans la séquence.

Chacun des modules constitue un apprentissage du genre abordé. Cela permet à l'élève de se concentrer sur un des éléments clé dans une activité tandis que l'enseignant y a anticipé la prise en charge des autres éléments. L'élève développera ainsi au fur et à mesure des modules ses compétences pour le genre de texte. Pendant le déroulement des modules ou à la fin du cycle des modules, l'enseignant donnera ou construira avec les élèves une liste reprenant et institutionnalisant les règles qui définissent le genre. L'enseignant effectue de l'évaluation formative pendant les modules pour donner des feedbacks immédiats aux élèves ou adapter les activités des modules suivants. Il s'appuie idéalement sur une liste de critères accessibles et transmis à l'élève de manière informelle.

C'est une base pour l'élaboration des critères qui serviront à l'évaluation sommative lors de la production finale. L'élève aura l'occasion d'utiliser les outils appris pendant la séquence et de montrer ses nouvelles compétences. La production finale a idéalement une portée dans la réalité de l'élève pour qu'il comprenne pourquoi et à quoi lui servira ce qu'il vient d'apprendre.

4.2 / Travail par genre de texte

Le travail par genre est indispensable à l'apprentissage de l'expression écrite et orale car nous adaptons notre expression en fonction de la situation de communication. Il est alors impossible d'enseigner l'expression d'un seul tenant sans aborder les spécificités de chaque genre. Leur sélection dépend de trois critères (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2001) :

- « Tout en s'insérant dans la tradition didactique de l'école, il faut qu'ils :
- 1. correspondent aux grandes finalités sociales assignées à l'enseignement en couvrant les domaines essentiels de communication écrite et orale dans notre société ;
- 2. reprennent de manière souple certaines distinctions typologiques telles qu'elles fonctionnent d'ailleurs déjà dans de nombreux manuels et plans d'études ;
- 3. soient relativement homogènes quant aux capacités langagières impliquées dans la maîtrise des genres regroupés. »

Les genres sélectionnés sont travaillés à l'école de façon spiralaire. Un genre sera abordé plusieurs fois au cours de la scolarité de l'élève avec à chaque fois, un degré d'exigence plus élevé. Il ne s'agit pas de répéter les séquences avec monotonie mais de proposer une finesse graduelle dans la maîtrise du genre. De plus, l'alternance entre les séquences d'expression écrite ou orale permette d'élargir la palette d'apprentissage de l'élève.

On trouve toutefois une difficulté avec la problématique de fictionnalisation ou de « double fictionnalisation » qui est inhérente à la transposition didactique du genre au contexte scolaire, et à laquelle nous avons été confrontés au cours de notre recherche. L'enseignant doit ajuster le concept qu'il décide d'étudier aux contraintes de la classe. La recherche menée par Vuillet, Mabillard, Tobola & Dolz (2012) montre que cette fictionnalisation de la réalité dans le contexte de la classe dénature la réalité de l'objet d'enseignement. L'enseignant introduit le cas échéant un genre de texte qu'il estime proche du vécu des élèves. Le genre induit le choix d'un destinataire aux productions des élèves. La recherche démontre la fictionnalisation de ce destinataire. Même s'il est réel, l'élève s'adresse d'abord à l'enseignant qui a imposé des contraintes dans la production à réaliser. Ce simulacre crée une difficulté à prendre en compte lors de la transposition didactique du genre.

4.3 / Oral et écrit

La démarche de ce type de séquence didactique permet de travailler tant l'écrit que l'oral car nous nous focalisons sur le genre de la communication et par sur sa dimension orale ou écrite. Cependant, le volume *S'exprimer en français* relève trois éléments qui distinguent les séquences travaillant l'oral ou l'écrit par le fait que la communication écrite laisse une trace, à l'inverse de l'orale qui s'évapore une fois réalisée.

Premièrement, le texte écrit demande un processus étalé dans le temps avec un travail de réécriture. On relit son texte et on le corrige à posteriori. L'élève va effectuer une progression en régulant son texte de la production initiale à la production finale. A l'oral, une parole énoncée est réalisée immédiatement. On présente le produit fini sans possibilité de le réguler avant de le transmettre. Ainsi, cela demande une préparation à priori importante avec un travail de structuration et de mémorisation.

Deuxièmement, le texte écrit permet de revenir dessus et d'observer son « comportement » d'écriture. En analysant son récit, nous pouvons porter un regard sur notre propre manière d'écrire. A l'inverse, une parole orale ne laisse pas de trace. Le seul moyen de revenir sur sa prestation est de l'enregistrer. A ce moment-là, nous pouvons écouter la production et la comparer à celles d'autres producteurs, à la production de référence, etc. L'enregistreur est un outil indispensable pour permettre et faciliter les apprentissages en production orale.

Troisièmement, à l'écrit, nous pouvons aisément analyser et décortiquer les textes de référence pour mieux maîtriser les codes d'écriture du genre. A l'oral, pour comprendre la construction d'un discours de qualité, il faut recourir à l'écoute répétée, l'écoute dirigée ou la transcription de la production orale afin de l'analyser. Ces dispositifs sont plus rares en classe et demandent une mise en activité particulière par l'enseignant.

Chapitre 4 : Questionnement de la recherche

1 / Questionnement

Notre recherche pose la problématique de l'évaluation au cours d'une séquence d'enseignement par l'étude du déploiement des critères d'évaluation. Cette séquence se place dans le cadre didactique en respectant les indications des éditions COROME. Nous nous posons alors la question suivante :

En quoi les critères d'évaluation donnés au cours d'une séquence d'enseignement de type COROME sont-ils en lien avec la conscientisation de l'objet d'apprentissage chez l'élève en 2H ? Notre problématique de fond est le sens de l'apprentissage pour l'enfant. Nous souhaitons montrer que si l'enfant connaît les critères d'évaluation de la séquence, il saura ce sur quoi il sera évalué et il saura dire ce qu'il est en train d'apprendre.

Nous détaillons notre questionnement selon les 3 axes du triangle didactique (Reuter, 2010).

A propos de la séquence : axe épistémologique

1. La séquence d'enseignement réalisée en classe permet-elle le déploiement des critères d'évaluation ?
2. La production orale de type argumentatif permet-elle de guider l'apprentissage à l'aide de critères d'évaluation en 2H ?
3. A quels moments de la séquence intervient l'utilisation des critères d'évaluation ?

A propos des gestes de l'enseignante : axe praxéologique

4. Comment les élèves réagissent-ils à l'objet d'enseignement ?
5. De quelle manière l'enseignante transmet-elle les critères d'évaluation aux élèves ?
6. La définition des critères évolue-t-elle pendant la réalisation de la séquence ?

A propos de l'apprentissage des élèves : axe psychologique

7. Les élèves se servent-ils des critères pendant l'apprentissage ?
8. Les élèves savent-ils reformuler l'objectif d'apprentissage de la séquence à la fin de la série de modules ?
9. Les élèves évaluent-ils leur production de manière pertinente à l'aide des critères d'évaluation ?

2 / Nos hypothèses

Nous nous appuyons essentiellement sur la thèse de Tobola (2017) pour émettre nos hypothèses. Nous postulons :

A propos de la séquence : axe épistémologique

- La séquence d'enseignement permet le déploiement des critères d'évaluation.
- La production orale de type argumentatif permet la définition de critères d'évaluation.

- Les gestes d'évaluation de l'enseignant se déclinent tout au long de la séquence, avant, pendant, après. Comme nous l'avons vu, en 2H, l'enseignant intègre l'évaluation de manière dynamique lors de l'enseignement (Bodrova & Leong, 2012).

A propos des gestes de l'enseignante : axe praxéologique

- L'enseignante utilise des pictogrammes pour transmettre les critères d'évaluation aux élèves. La séquence est réalisée en 2H et les élèves n'ont pas encore accès à la lecture. Nous pensons, en nous basant sur la thèse de Tobola (2017), que les critères d'évaluation sont déployés sous forme de pictogramme, au travers de grilles telles que la liste de vérification pendant la séquence, puis la grille d'autoévaluation, de coévaluation et d'évaluation.
- Selon les prescriptions du Vadémécum et des éditions COROME, l'enseignante définit des critères par avance pour évaluer les productions des élèves. L'enseignante utilisera les critères lors de l'évaluation diagnostique des productions initiales des élèves. Elle pourra éventuellement adapter les critères par rapport au niveau des productions des élèves ou revoir leur déploiement lors de la séquence. Nous pensons que nous retrouverons les critères d'évaluation prédéfinis lors de l'évaluation finale.

A propos de l'apprentissage des élèves : axe psychologique

- Les élèves utilisent les critères d'évaluation pendant leur apprentissage. Cela développe leur autonomie parce qu'ils se réfèrent moins à l'enseignant et plus à cet outil.
- Les élèves restituent l'objectif d'apprentissage de la séquence en se basant sur les critères d'évaluation.
- En se basant sur les séquences étudiées dans la thèse de Tobola (2017), nous pensons que grâce à la construction de grilles pendant la séquence, les élèves utilisent les critères d'évaluation de manière pertinente pour s'autoévaluer.

Chapitre 5 : Méthode

1 / Description de la situation d'observation

Nous allons dans une classe de 1-2H observer l'enseignement d'une séquence de français en production orale sur l'argumentation par l'enseignante pour ses élèves de 2H. Nous étudions les 5 séances composant la séquence, de la mise en situation à la production finale. Nous filmons les séances. Nous menons après chaque séance un mini-entretien semi directif avec l'enseignante.

2 / Échantillon

Notre échantillon se compose des 8 élèves de 2H de la classe 1-2H de l'enseignante qui nous accueille. L'école se trouve dans un milieu urbain. Il y a 5 garçons et 3 filles. Les élèves présentent un développement classique, sans difficultés particulières. L'enseignante qui nous accueille dans sa classe travaille à temps partiel, à hauteur de 20% et n'est donc pas l'enseignante titulaire. Elle bénéficie de 28 années d'expérience et est impliquée dans l'élaboration des séquences de français du site de l'animation pédagogique de la HEP-VS.

3 / Les outils méthodologiques au service de l'élaboration de la séquence

Nous étudions le déroulement d'une séquence de production orale autour d'une controverse de genre argumentatif. Les élèves doivent argumenter autour de leur goûter préféré et se positionner sur la question « Pour ou contre les sucreries à la récréation ? ». La séquence de base provient du site de l'animation pédagogique de la HEP-VS. Nous avons demandé à l'enseignante si elle était d'accord de l'enseigner dans sa classe. L'enseignante nous a donné son accord et a transposé la séquence au cadre de sa classe lors d'un entretien où nous lui avons présenté notre projet. Nous faisons l'analyse puis décrivons cette séquence dans la suite de ce chapitre. Nous trouvons la séquence de base du site de l'animation pédagogique dans le corpus des données.

Tableau 2 : Tableau reprenant le déroulement de la séquence.

Séances	Contenu de la séance
1	Module 1 : Se présenter, sert de production initiale.
2	Module 2 : Présenter son goûter préféré et choisir des arguments pour donner son avis sur les goûters sucrés à la récréation
3	Module 3 : Enrichir son argumentaire en s'ouvrant à d'autres avis
4	Module 4 : Émettre son avis
5	Production finale

3.1 / Analyse à priori de la séquence

Tableau 3 : Tableau conceptuel autour du discours argumentatif.

Caractéristiques et structures du genre de texte choisi.	
Genre de texte choisi :	Dialogue argumentatif (Dolz & Gagnon, 2008)
Rubrique	Argumenter
Caractéristiques du genre :	Genre public formel, argumentation, discours interactif, dialogue, le contenu renvoie à des faits réels, l'émetteur est impliqué dans la situation de communication (parler en « je »).

Situation de communication		Remarques sur la scolarisation
<i>Pratique sociale de référence du genre de texte</i>		<i>Genre de texte transposé en classe</i>
Paramètres de l'interaction sociale :	Lieu social : Politique, journalisme, maison, école...	Lieu social : École, classe de 1-2H.
	Énonciateur : Une personne qui donne son point de vue, une personne qui contrebalance le pour et le contre, une personne qui veut convaincre...	Énonciateurs : les élèves de 2H.
	Destinataire : L'autre personne en désaccord, une assemblée à convaincre...	Destinataires : Les deux élèves de 5H, les autres élèves, l'enseignant, les parents.
But :	Connaître les opinions de chacun, donner son avis, essayer de convaincre le récepteur et de le faire changer d'avis, de position.	Donner son avis sur la consommation de sucreries au goûter en présentant des arguments pour et contre, présenter son goûter préféré en respectant une structure préétablie.

Planification		Exemple lors de la séance
Macro planification (organisation des contenus) :	<ol style="list-style-type: none"> 1. Présentation de l'émetteur ou énonciateur 2. Présentation de son/ses goûters préférés 3. Argumentation pour et contre la consommation du goûter 4. Émission de son avis personnel 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bonjour, je m'appelle Henri. 2. Mon goûter préféré est le Kinder Bueno. 3. J'aime les Kinder Bueno parce que j'adore le chocolat. Par contre, c'est très sucré. Ma maman m'a dit que le sucre faisait grossir si on en mangeait trop. 4. Je pense que je vais quand même manger mon Kinder Bueno au goûter.
Types de discours :	Argumentation	

Textualisation (Dolz & Schneuwly, 1998)		Remarques sur la scolarisation
Opérations de connexion, de segmentation :	Parce que... ; Car... Je pense que... ; A mon avis... ; Selon moi... ; Je trouve que..., Je crois que...	Certains enfants vont entrer dans la démarche

Cohésion nominale :	Les élèves vont utiliser des mots en lien avec leur goûter préféré, le sucre, les thématiques de la santé, de l'écologie, de leurs goûts, etc.	d'argumentation de manière spontanée, d'autres devront être guidé. Le guidage va permettre de faire apparaître la structure et le vocabulaire cités. Il est également important de demander aux élèves de nommer les objets non pas se contenter de les pointer pour développer l'utilisation d'un vocabulaire riche et précis.
Cohésion verbale :	Pour affirmer son avis, l'élève utilise des verbes comme <i>penser</i> , <i>trouver</i> , <i>croire</i> , etc. en s'exprimer au présent de l'indicatif.	
Prise en charge énonciative :	La prise en charge énonciative forte : l'élève doit s'impliquer en utilisant le « je » car il présente son avis personnel.	

3.1.1 / L'objet d'étude

La séquence suivante respecte la structure du moyen d'enseignement *S'exprimer en français* des éditions COROME avec en premier lieu la mise en situation de deux productions de référence et la production initiale des élèves. S'en suivront 4 modules s'étalant travaillant chacun un élément de la structure de la production orale. Les élèves réaliseront enfin leur production finale.

Les tâches se concentrent essentiellement autour de la construction d'un argumentaire respectant une structure et l'entraînement à l'expression orale par la pause de voix, l'articulation, etc. L'accent de la séquence est donc mis sur la production orale du discours argumentatif et plus particulièrement la structuration de leur discours. Les productions intermédiaires sont enregistrées pour permettre une autoévaluation et régulation de la part des élèves.

En L1 1/2H dans le PER, les apprentissages communs à tous les genres de textes sont l'élocution, la cohésion nominale et la découverte du vocabulaire. Plus spécifiquement liés à l'argumentation, il y a aussi le respect du groupe, l'écoute des autres avis et l'émission de son opinion en utilisant l'organisateur « parce que ».

L'objectif général de la séquence est le suivant : L1 13-14/4 — Comprendre et produire des textes oraux d'usage familial et scolaire... ..en prenant en compte le contexte de communication et les caractéristiques des divers genres oraux.

Donner son opinion fait sens dès le plus jeune âge notamment par le caractère égocentrique de l'enfant (Piaget, 1948). Il s'agit ici de structurer l'expression de l'enfant. La séquence lui propose en outre d'élargir son regard aux autres points de vue et de développer sa capacité de décentration pour enrichir son argumentation. L'ouverture disciplinaire se concentre alors surtout sur les CT/FG. Les élèves exploitent les capacités transversales telles que la démarche réflexive, la communication et la collaboration. Au niveau de la formation générale, les objectifs F13 et F18 sont impliqués par le renforcement de l'identité sociale de l'élève qui devient un membre autonome du groupe (PER, 2010).

3.1.2 / L'objet d'étude du point de vue des élèves

L'enfant âgé d'environ 5/6 ans a développé des capacités linguistiques efficaces pour s'exprimer. Il est en outre en train de développer la théorie de l'esprit (Piaget, 1948). Cela représente la capacité à avoir conscience de soi-même et de son unité face aux autres. Il est donc intéressant de lui proposer d'apprendre à affirmer son avis à un destinataire, tout en tenant compte de celui des autres.

L'enfant peut se représenter cette production orale comme une élocution spontanée qu'il s'agit de structurer. A l'inverse, il peut aussi calquer son argumentation sur la production de référence sans émettre son avis personnel. On ne peut pas anticiper l'appropriation de cette production par l'élève. Effectivement, elle est à la fois proche du vécu de l'élève et scolaire. Il s'adresse à des personnes réelles hors de l'école mais il le fait à la demande de l'enseignant. L'élève est d'ailleurs conscient que sa production sera finalement évaluée par l'enseignant. On décèle ici une problématique de fictionnalisation du destinataire (Vuillet, Mabillard, Tobola & Dolz, 2012)

L'évaluation de cette séquence se déroule sur plusieurs niveaux. Une grille d'évaluation critériée est anticipée pour la production finale. Elle reprend les éléments étudiés dans chaque module de la séquence. L'enseignante effectuera une évaluation diagnostique lors de la production initiale pour avoir une idée du niveau général des compétences du groupe et des particularités individuelles. Cela lui permettra de réguler si besoin les modules. Pendant les modules, l'enseignant construit avec les élèves ou leur transmet les critères de l'évaluation finale. Les élèves ont l'occasion d'enregistrer leurs productions intermédiaires afin de les réguler. La production finale sera aussi enregistrée. L'enseignante évaluera chaque production à posteriori à l'aide d'une grille.

3.1.3 / L'objet d'étude du point de vue de l'enseignant

Le moyen d'enseignement *S'exprimer en français* appuie sur l'importance de la démarche constructiviste pour mener ce genre de séquence. L'enfant construit ses compétences en prenant une part active à son apprentissage. Il prendra conscience de la problématique du genre grâce à la mise en situation, il devra par la suite construire son propre discours en y élaborant une représentation adéquate du genre. L'apprentissage est donc abordé selon l'approche historico-culturelle, portée par Vygotsky. Les apprentissages sont liés au contexte et aux outils médiatisés par l'expert.

3.1.4 / Interactions

Chaque élève sera le seul protagoniste de sa production. Cependant, la séquence propose de nombreuses activités en dyade pour permettre aux élèves d'échanger leurs avis. Une mise en commun avec le groupe est prévue pour permettre de construire les critères et provoquer des discussions, sources d'apprentissage.

La différenciation (Meirieu, 1985) prévue pour la séquence se décline sous forme de soutien cognitif, moteur et socio-affectif.

Au niveau de la différenciation successive :

Soutien cognitif : Les élèves bénéficient de pictogrammes et des questions et réponses clé de l'enseignant pour secondariser et structurer leurs propos.

Soutien socio-affectif : Les règles de la classe illustrées permettent aux élèves d'adopter un comportement réceptif lors des temps collectifs.

Au niveau de la différenciation simultanée

Soutien cognitif : La posture de l'enseignante évoluera en fonction de l'aisance de l'élève, qui seront accompagnés par un questionnement ponctuel ou guidés par un cadrage serré. La compréhension sera assurée par la reformulation, des illustrations et les pictogrammes.

3.2 / Présentation de la séquence

3.2.1 / La mise en situation

L'enseignante va en premier lieu présenter le sujet aux élèves à l'aide de deux exemples de référence. Ces deux exemples sont des films de deux élèves de 5H qui présentent leur goûter préféré et argumentent leur avis selon la controverse « Pour ou contre les sucreries à la récréation ? ». Les deux élèves respectent les critères prédéfinis pour la séquence en respectant la macro-planification, les organisateurs logico-argumentatifs et la prise en charge énonciative. Grâce à cela, les élèves auront une idée précise de ce que l'on attend d'eux. Les élèves sont invités à répondre aux deux élèves en réalisant leur propre film où ils argumenteront sur leur goûter préféré. Les productions seront ensuite présentées à leurs parents et éventuellement aux autres élèves de l'école. Les productions des élèves sont destinées à des destinataires auxquels nous nous adressons différemment. Il s'agira de préciser le destinataire lors de la réalisation de la séquence.

3.2.2 / La production initiale

L'enseignante enregistrera la première production de chaque élève. Cette production se mêle directement avec le premier module car les élèves se concentreront sur les points 1 et 2 de la grille critériée. L'élève se présentera et décrira son ou ses goûters préférés.

Les tableaux suivants présentent les procédures de réalisation possibles des élèves ainsi que les obstacles auxquels ils pourraient être confrontés lorsqu'ils présenteront et qu'ils décriront leur goûter. Ils ont été complétés à l'aide des tableaux présentés dans la recherche de Tobola (2017).

Tableau 4 : Procédures possibles des élèves.

Procédure possible des élèves

1. Appropriation de la tâche :

- Écouter la consigne et identifier les éléments demandés
- S'appuyer sur ses propres connaissances quant à la présentation orale, sur les éléments identifiés dans les deux films de référence pendant la mise en situation, sur ses représentations des attentes de l'enseignant et de son interprétation de la consigne.

2. Planification de la production :

- Préparation possible de l'élève pour sa production selon ses habitudes : énonciation mentale des points qu'il veut aborder et des idées qu'il veut dire, appui possible sur la grille critériée.

3. Réalisation de la production :

- Produire son discours : sans vérification ou par ajout successif (produire, recommencer) ou s'appuyer sur la grille critériée.
- 4. Vérification/validation de la production :**
- Visionner sa production en vérifiant sa cohérence avec les critères. Pas de possibilité de revenir dessus ou la compléter. Recommencer si besoin.

3.2.3 / Le travail par module

Nous proposons de travailler par module directement après la mise en situation. Nous nous concentrons pour chaque module sur un ou deux critères de la grille pour que les élèves puissent intégrer au mieux la structure du discours argumentatif.

Module 1

Pour le premier module, nous apprenons aux élèves à se présenter et à présenter leur goûter préféré. Ils vont pour cela devoir identifier quels éléments sont importants pour se présenter (prénom, éventuellement son âge, sa classe, etc.) et choisir un goûter qu'ils apprécient. Cela correspond aux points 1 et 2 de la structure de texte, que l'on retrouve dans les deux premiers critères de la grille d'évaluation planifiée (voir annexe IV)

Tableau 5: Obstacles liés au module 1

Obstacles ou empêchements (Bachelard, 1934)	Hypothèses quant à l'origine de ces obstacles ou empêchements	Exemples de modalités de régulation interactive
Obstacle épistémologique en lien avec la nouveauté : – Production d'un discours déstructuré.	L'élève ne remarque pas le caractère formel de son discours.	<ul style="list-style-type: none"> – Mettre en évidence la situation de communication et les paramètres de référence, dont le cadre social de référence qu'est l'école et la nécessité de recourir à une parole structurée. – Proposer à l'élève de s'appuyer sur la grille critériée reprenant la structure du discours.
Obstacle ontogénétique : – Difficulté à choisir un goûter.	L'élève n'arrive pas à s'affirmer et à se positionner sur un choix personnel. L'élève est conscient que ses parents vont regarder le film, il ne veut pas les décevoir.	<ul style="list-style-type: none"> – Proposer des exemples de goûter, provoquer un débat avec les autres élèves.
Obstacle didactique lié au matériel :	L'élève n'arrive pas à s'échapper de la référence de l'enseignant pour construire son	<ul style="list-style-type: none"> – Montrer deux exemples contrastés de mise en situation.

– Bloquer l'émission d'idées en donnant des exemples trop fermés.	propre discours et s'affirmer dans son apprentissage.	– Présenter des exemples de goûter <i>a posteriori</i> en cas de besoin seulement.
---	---	--

Module 2

Au deuxième module, les élèves vont écouter les enregistrements d'entraînement du module 1. L'enseignante va provoquer un questionnement autour de ces productions. Les élèves apporteront leurs régulations. Cela leur permettra de construire des critères autour de l'oralité comme le volume de la voix, le débit de la parole et l'articulation. L'enseignante proposera quelques activités d'expression permettant d'entraîner ces critères. En construisant ces critères, les élèves s'autoévaluent et sont encouragés à s'autoréguler. Ils étudieront ensuite le point 3 de la structure de texte. Cela correspond au troisième critère sur la structure du texte de la grille d'évaluation. Il concerne l'argumentation en tant que telle avec l'émission d'arguments pour et contre les sucreries à la récréation. Les élèves construiront à l'aide de l'enseignante – sous forme de dictée à l'adulte – un tableau reprenant une liste d'arguments pour et contre chaque type de goûter. Les élèves choisiront ensuite leurs arguments et les enregistreront pour s'entraîner.

Tableau 6: Obstacles liés au module 2

Obstacles ou empêchements (Bachelard, 1934)	Hypothèses quant à l'origine de ces obstacles ou empêchements	Exemples de modalités de régulation interactive
<p>Obstacle épistémologique :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Non émission d'arguments. – Non compréhension des organisateurs précédant les arguments (car, parce que, etc.) 	L'enfant parle pour raconter une histoire personnelle.	<ul style="list-style-type: none"> – Se référer au tableau des arguments. – Débattre autour d'un argument pour déterminer s'il est valide ou pas. – Créer un lexique d'organisateur et en définir l'usage et les fonctions.
<p>Obstacle didactique en lien avec le tableau :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Incapacité à se référer aux arguments. 	L'enfant ne sait pas lire.	<ul style="list-style-type: none"> – Traduire l'argument par une illustration qui fait sens.

Module 3

Lors du module 3, les élèves essaieront d'imaginer l'avis d'autres personnes sur les goûters. Cela enrichira leur propre avis. Cette phase fait partie du processus d'apprentissage mais n'apparaît pas dans la structure du discours argumentatif. Ils s'entraîneront ensuite avec leurs propres productions et s'autoévalueront à l'aide de la grille.

Tableau 7: Obstacles liés au module 3

Obstacles ou empêchements (Bachelard, 1934)	Hypothèses quant à l'origine de ces obstacles ou empêchements	Exemples de modalités de régulation interactive
<p>Obstacle ontogénétique :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Incapacité à se mettre à la place de l'autre, difficulté à se décentrer. 	Obstacle lié au stade de développement des enfants et à leur caractère égocentrique.	<ul style="list-style-type: none"> – Proposer des pictogrammes reprenant les différentes personnes de l'univers des enfants : les parents, la « dame des dents », l'enseignante, les grands frères et sœurs, les grands-parents, etc.

Module 4

Le module 4 aura lieu après une semaine de pause. Il faudra alors revenir sur les séances précédentes pour se rappeler de la structure du discours argumentatif. Les élèves apprendront ensuite à formuler leur propre avis. Cela correspond au quatrième critère sur la structure du texte de la grille critériée. Les élèves continueront de s'entraîner et s'évalueront mutuellement en dyade à l'aide d'une grille critériée introduite par l'enseignante.

Tableau 8: Obstacles liés au module 4

Obstacles ou empêchements (Bachelard, 1934)	Hypothèses quant à l'origine de ces obstacles ou empêchements	Exemples de modalités de régulation interactive
<p>Obstacle didactique :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Oubli de la structure du discours. 	La pause a été trop longue pour l'élève.	<ul style="list-style-type: none"> – Retour métacognitif sur les séances précédentes en reprenant le matériel (grille, tableau des arguments, souvenirs des élèves, etc.)
<p>Obstacle épistémologique :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Prise en charge énonciative lacunaire 	L'élève n'ose pas affirmer son avis et s'exprimer en « je ».	<ul style="list-style-type: none"> – Mettre en évidence la situation de communication avec l'élève comme énonciateur.

3.2.4 / La production finale

L'enseignante commencera cette séance par une synthèse reprenant les quatre critères sur le contenu de la structure du texte que sont la présentation, la présentation de son goûter préféré, les arguments pour ou contre les sucreries et sa prise de position, ainsi que les trois critères d'oralité que sont le volume, le débit et l'articulation. Les élèves produiront finalement leur texte complet avec l'enregistrement définitif. Ils prendront des photos résumant chaque point de la structure du texte : une photo de leur portrait, de leur goûter, des dessins des arguments, puis leur portrait avec leur goûter. L'enseignante évaluera les productions à posteriori à l'aide de la grille utilisée en classe en visionnant les vidéos.

Figure 5 : Grille d'évaluation de la séquence étudiée, construite par l'enseignante.

POUR ou CONTRE les sucreries à l'école (2H – septembre 2017)

	1	2	3	4	volume	débit	articulation
Chloé							
Charles							
Pierre							
Clara							
Jean							
Marie							
Marc							
Romain							

V : ok

- : difficile

X : non acquis

4 / Les outils méthodologiques de récolte de données

Nous nous basons essentiellement sur la méthode d'observation (Arborio & Fournier, 2005) pour notre recherche. Nous observons le déploiement des critères par l'enseignante, notamment au travers de ses gestes. Nous nous rendons dans sa classe pour observer son enseignement. Nous avons précédemment décrit la procédure du dispositif en détaillant le déroulement de la séquence.

Pour soutenir nos observations, nous filmons chaque séance et nous regroupons dans un tableau les éléments qui nous semblent clés pour notre analyse. Ce tableau (voir annexe II) est organisé selon le triangle didactique (Reuter, 2010).

Après chaque séance, nous menons un entretien semi-directif (Quivy & Campenhoudt, 2006) avec l'enseignante. Cela nous permet de mettre en évidence les perceptions de l'enseignante à propos du déroulement de la séquence et de connaître les régulations qu'elle envisage. Nous avons construit un document (voir annexe I) selon l'idée de guide d'entretien (Blanchet & Gotman, 2010) reprenant les questions cibles concernant les événements de la séance, l'anticipation et la régulation des difficultés ; la régulation du dispositif pour la séance suivante. A partir de l'enregistrement des entretiens, nous regroupons dans un tableau (voir annexe III) les éléments qui nous semblent clés pour soutenir notre analyse. Nous trouvons les tableaux complétés des séances et des entretiens dans le corpus des données.

Nous nous plaçons dans une démarche qualitative pour analyser les données. Nous décrivons d'abord les gestes de l'enseignante à l'aide de graphiques que nous commentons. Nous analysons ensuite la grille d'évaluation de l'enseignante et la comparons avec ses éventuelles régulations. Nous analysons enfin la pertinence de l'autoévaluation des élèves en rapport avec la co-évaluation de l'enseignante. Nous nous basons pour cela sur les tableaux du corpus de données.

Nous essayons de décrire les gestes professionnels de l'enseignante médiatisant les critères d'évaluation. Nous organisons notre analyse autour de quatre gestes qui permettent le déploiement des critères d'évaluation : donner un exemple, expliciter le critère, questionner les élèves ou utiliser des pictogrammes pour représenter les critères d'évaluation. Ces quatre gestes sont repérés notamment en fonction des préoccupations de l'enseignant décrites par Bucheton & Soulé (2009) :

- Le geste qui consiste à donner un exemple du critère se retrouve dans les préoccupations de l'enseignant au niveau de l'étayage et du tissage. L'enseignante concrétise l'objet de savoir qu'est le critère d'évaluation en l'illustrant dans une situation concrète et donne ainsi un modèle pour l'élève. Cela tisse du lien entre l'objet d'apprentissage et une situation concrète.
- Le geste qui se rapporte à l'explicitation des critères se retrouve au niveau de l'étayage. L'enseignante donne une définition du critère et le reformule pour apporter un vocabulaire de référence à l'élève.
- Le geste qui consiste à questionner les élèves à propos des critères est de l'ordre du tissage et de l'étayage. L'enseignante tisse du lien entre l'expérience de l'élève et l'objet d'apprentissage. Elle étaye aussi les conceptions des élèves en les questionnant.
- Le geste qui consiste à utiliser des pictogrammes pour représenter les critères d'évaluation est de l'ordre de l'étayage et du pilotage des tâches. Le pictogramme permet d'encourager la compréhension du critère par l'élève en le matérialisant sans avoir accès à la lecture. Ensuite, en pointant le pictogramme, l'enseignante pilote le déroulement de la séance. Elle indique, grâce à son geste, à l'élève qu'il doit évaluer la production en fonction de tel critère.

Pour repérer ces quatre gestes, nous utilisons les tableaux complétés pour chaque séance selon le triangle didactique. Nous relevons le nombre de gestes en visionnant chaque séance et les retranscrivons dans le tableau.

Chapitre 6 : Analyse des données

1 / Mise en œuvre du dispositif

La séquence a subi diverses régulations et l'objet d'apprentissage a évolué. Cela a affecté les critères d'évaluation déployés. Ils se résument désormais aux trois critères de l'oralité que sont le volume de la voix, le débit de la parole et l'articulation, tandis que les quatre critères correspondant au contenu argumentatif ont été évacués. Tous les modules n'ont pas été réalisés. Une sixième séance a été ajoutée pour effectuer l'évaluation finale des productions. Les productions intermédiaires ont été supprimées au fur et à mesure. De plus, les productions finales ont été enregistrées au fur et à mesure de la séquence et pas à la fin. Voici un tableau permettant de synthétiser la mise en œuvre de la séquence entre planification et réalisation. Nous avons construit ce tableau à partir de la planification de la séquence et de nos observations de sa réalisation regroupées en annexe et dans le corpus de données.

Tableau 9 : Mise en œuvre de la séquence.

Séances	Contenu de la séance planifiée	Contenu de la séance réalisée
1	Mise en situation ; Module 1 : Se présenter et présenter son goûter préféré, sert de production initiale.	Mise en situation : Définition du thème et visionnage des deux productions de référence ; Module 1 : Se présenter, entraînement. Présenter son goûter préféré, entraînement. Cela sert de production initiale.
2	Module 2 : Définir des arguments pour donner son avis sur les goûters sucrés à la récréation.	Repérage de la structure du texte à partir des deux productions de référence ; Suite du module 1 : Se présenter, entraînement ; Présenter son goûter préféré, entraînement.
3	Module 3 : Enrichir son argumentaire en s'ouvrant à d'autres avis et s'entraîner à présenter les arguments.	Suite de la mise en situation : Définition du destinataire ; Enregistrement du point 1 de la structure : Se présenter ; Suite du module 1 : Présenter son goûter préféré, entraînement. Construction des trois critères de l'oralité à l'aide des pictogrammes ; Enregistrement du point 2 de la structure : son goûter préféré.
4	Module 4 : Émettre son avis	Module 2 : Construction des arguments pour donner son avis sur les goûters sucrés à la récréation ; Présenter ses arguments, entraînement.
5	Enregistrement des 4 points de la structure.	Suite du module 2 : Dessiner ses arguments. Enregistrement du point 3 de la structure : Les arguments ; Enregistrement du point 4 de la structure : Son avis.
6	-	Rappel des objectifs et des apprentissages réalisés ; Autoévaluation et co-évaluation à l'aide d'une grille.

2 / Analyse

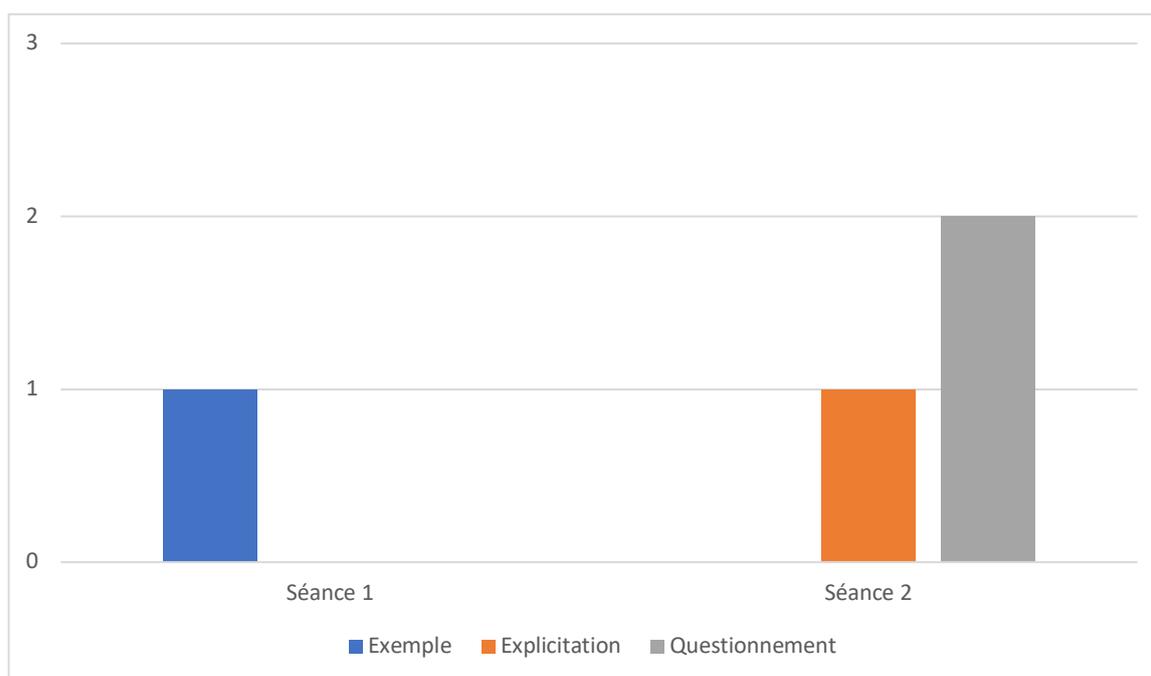
L'analyse des données s'organise en trois parties. Nous dédions la première partie à l'analyse des gestes de l'enseignante pour déployer les trois critères de l'oralité que sont le volume de la voix, le débit de la parole et l'articulation. Nous nous concentrons dans une deuxième partie à comparer les quatre grilles d'évaluation qui ont été en jeu pour cette séquence. Nous analysons dans une troisième partie la manière dont les élèves se sont appropriés la grille d'évaluation utilisée.

2.1 / Analyse des gestes

Cette partie d'analyse des données nous permet de mettre en lumière le déploiement des critères d'évaluation tout au long de la séquence par l'enseignante. Nous organisons l'analyse sous trois graphiques en suivant le déroulement de la séquence. Ils nous permettent de comprendre le déploiement des trois critères de l'oralité au travers des gestes de l'enseignante à chaque séance. Par souci d'homogénéité, nous comparons les séances qui présentent des gestes en commun.

Nous ne dévouons pas de graphique à la séance 5 car celle-ci s'est concentrée sur la construction d'un argumentaire et l'émission de son avis par les élèves. L'enseignante leur a appris à construire un argumentaire justifiant leur avis sur la controverse « Pour ou contre les sucreries à la récréation ? ». Elle n'a pas utilisé les trois critères de l'oralité lors de l'enregistrement des arguments et de l'avis parce qu'elle s'est concentrée sur la cohérence des propos de chaque élève, plus que sur leur qualité orale. Le contenu des enregistrements demandait cette fois-ci une grande concentration de la part des élèves. Cela n'était pas aussi spontané que se présenter et décrire son goûter préféré comme lors des premières séances.

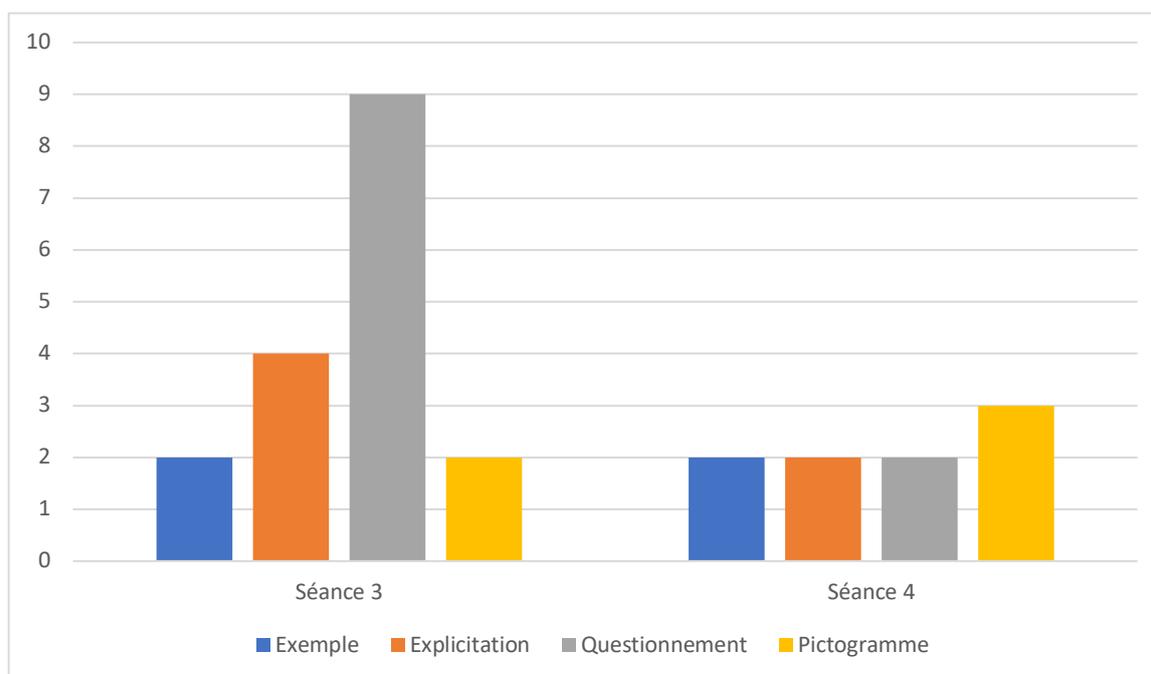
Graphique 1 : Proportion des gestes liés aux trois critères de l'oralité relevés lors des séances 1 et 2.



Le graphique exprime le nombre de gestes effectués (0 à 3) par l'enseignante pour déployer les trois critères de l'oralité que sont le volume, le débit et l'articulation au cours des deux premières séances. Nous avons repéré trois types de geste : donner un exemple, expliciter la définition du critère ou questionner les élèves.

Lors des deux premières séances, l'enseignante a introduit le thème de la controverse et a expliqué la production orale aux élèves. L'enseignante s'est surtout concentrée sur la compréhension du thème par les enfants et n'a pas introduit les trois critères de l'oralité de manière officielle. De ce fait, elle donne seulement un exemple de ce que veut dire prendre la parole lors de la séance 1. A la séance 2, elle étaye le sujet de l'oralité en utilisant les trois critères sur le volume, le débit et l'articulation en explicitant leurs définitions, et en questionnant les élèves sur ces trois critères. Les gestes de l'enseignante se rapportent ici surtout à de l'étayage (Bucheton & Soulé, 2009) pour introduire la définition des critères de l'oralité.

Graphique 2: Proportion des gestes liés aux trois critères de l'oralité relevés lors des séances 3 et 4.

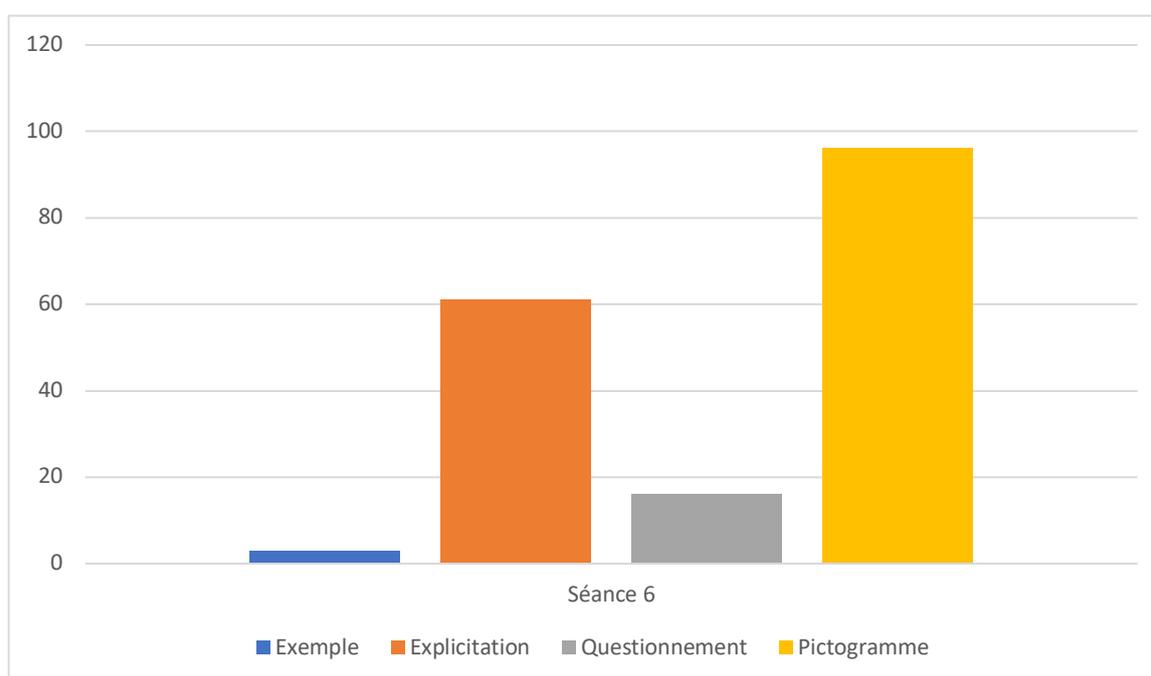


Le graphique exprime le nombre de gestes effectués (0 à 9) par l'enseignante pour déployer les trois critères de l'oralité au cours des deux séances suivantes. Nous retrouvons les trois types de gestes précédemment repérés : donner un exemple, expliciter la définition du critère ou questionner les élèves. Nous avons repéré un nouveau geste de l'enseignante : l'utilisation de pictogrammes pour illustrer les trois critères.

Les trois critères de l'oralité sont introduits formellement à la séance 3 à l'aide des pictogrammes. Cela permet à l'enseignante de matérialiser les éléments à respecter lorsque l'on s'exprime à l'oral. Toutefois, nous remarquons lors de la séance 3 que l'enseignante s'appuie beaucoup plus sur les questions qu'elle pose aux élèves pour leur enseigner les trois critères que sur les trois pictogrammes reprenant les trois critères (voir corpus des données, tableau 4 p.13). Nous pensons que l'enseignante agit ainsi pour respecter le développement des élèves en s'assurant de leur maîtrise du nouvel outil. Lors de la séance 4, les

pictogrammes ne sont utilisés qu'une seule fois de plus que les autres gestes pour étayer le concept de production orale. L'enseignante prend du temps pour exploiter les pictogrammes en ne les introduisant pas directement dans la présentation de la séquence en séance 1. Elle ne s'appuie pas non plus sur ceux-ci sans médiation lors de l'enseignement des modules. Nous observons que l'outil ne se suffit pas à lui-même pour provoquer l'apprentissage et qu'il n'est qu'un outil dans la palette de l'enseignante. L'enseignante donne une grande importance à questionner les élèves pour produire un apprentissage. Elle s'appuie ainsi sur le dialogue, voir le débat en demandant régulièrement l'avis de l'élève et de ses pairs. Cela lui permet d'étayer les propos de chaque élève et de tisser des liens entre les conceptions des élèves pour les faire évoluer.

Graphique 3: Proportion des gestes liés aux trois critères de l'oralité relevés lors de la séance 6.



Le graphique exprime le nombre de gestes effectués (0 à 96) par l'enseignante pour déployer les trois critères de l'oralité au cours de la séance 6. Nous retrouvons les quatre types de geste : donner un exemple, expliciter la définition du critère, questionner les élèves ou utiliser des pictogrammes.

La séance 6 a été ajoutée à l'initiative de l'enseignante pour permettre aux élèves de s'autoévaluer et de participer à une co-évaluation avec l'enseignante. Chaque élève a eu un entretien formel avec l'enseignante. Ils ont visionné plusieurs fois la production et l'ont évaluée selon les trois critères de l'oralité en utilisant une double grille critériée illustrée des trois pictogrammes étudiés en classe. C'est la première fois de la séquence qu'une grille est introduite. Il est logique de voir au travers de ce graphique que les pictogrammes ont largement été utilisés par l'enseignante dans ses gestes pour déployer les trois critères de l'oralité. Nous remarquons toutefois que l'enseignante explicite encore beaucoup les trois critères et questionne les élèves pour s'assurer de leur bonne compréhension. L'enseignante n'a exemplifié que trois fois les critères pour les expliquer à un élève qui ne les avait pas compris. Ce n'est que lors de cette séance que les pictogrammes prennent de l'ampleur dans les gestes de l'enseignante. Nous l'expliquons par le contenu de la séance, concentrée sur

l'évaluation. Cette évaluation a été réalisée à l'aide d'une grille dont les trois critères sont illustrés par les trois pictogrammes étudiés en classe. Ils semblent être adaptés à l'emploi d'une grille pour exprimer le contenu des critères aux élèves de 2H. Cet emploi permet une plus grande autonomie à l'élève qui, grâce au pointage de l'enseignante sur le pictogramme, peut évaluer chaque critère.

Les trois pictogrammes reprenant les trois critères de l'oralité ont donc été introduits à partir de la séance 3 et ont été enseignés en complémentarité des autres gestes d'étayage dont notamment le geste d'explicitation des critères et celui du questionnement des élèves. Le déploiement des trois critères a été évacué lors de la séance 5 pour se concentrer sur la construction du contenu de la production. Pour l'évaluation à la séance 6, l'enseignante s'est finalement appuyée essentiellement sur les pictogrammes des trois critères pour les représenter en introduisant pour la première fois une grille (voir corpus des données, tableau 7, p.18). Nous nous apercevons que la compréhension et l'appropriation du pictogramme par l'élève demandent du temps et que l'enseignante s'est d'abord concentrée sur le dialogue et le débat par l'explicitation et le questionnement des élèves pour construire l'apprentissage. Les pictogrammes servent en séance 6 à représenter chacun des critères que les élèves connaissent. Le pictogramme et la grille peuvent alors servir de tremplin vers l'autonomie de l'élève qui construit son évaluation à la simple vue du critère illustré sous forme de pictogramme. Nous observons ici que la posture de l'enseignante influence l'élève qui adopte une posture réflexive (Bucheton & Soulé, 2009).

2.2 / Comparaison des quatre grilles d'évaluation

Nous dévouons cette deuxième partie de l'analyse des données à l'évolution de la grille d'évaluation utilisée au cours de la séquence. Une grille d'évaluation a été construite par l'enseignante lors de la planification de la séquence réalisée en classe. La grille n'a pas été présentée au cours de la séquence et l'enseignante l'a modifiée pour l'utiliser en séance 6 au moment de l'autoévaluation et la co-évaluation. Ce n'est donc pas l'évaluation de base qui a été présentée aux élèves mais une version simplifiée ne reprenant que les trois critères de l'oralité et utilisant les pictogrammes pour les représenter. Après la réalisation de la séquence, l'enseignante a régulé la grille qu'elle avait utilisée et nous a proposé une version plus épurée pour permettre une meilleure appropriation de la part des élèves. Cette étude de l'évolution de la grille d'évaluation nous permet de voir une partie des régulations menées par l'enseignante et de l'adaptation de la séquence à la classe.

Nous commençons cette partie en décrivant les quatre grilles d'évaluation. Nous les comparerons ensuite pour montrer l'adaptation de la séquence et les régulations effectuées par l'enseignante.

2.2.1 / Description des quatre grilles d'évaluation

Figure 6 : Grille de co-évaluation (1) proposée dans la séquence « Pour ou contre... » du site de l'animation pédagogique de la HEP-VS.

Annexe 4

Grille de co-évaluation
Je colorie si ok

Bonjour	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>
Moi je pense que...	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>

Cette grille de co-évaluation (1) est proposée comme base pour la séquence du site de l'animation pédagogique. Nous trouvons quatre critères reprenant les quatre points de la structure du discours oral enseigné lors de la séquence. Les critères ne sont pas détaillés par des indicateurs. Chaque critère est illustré par un pictogramme. Nous ne savons donc pas si les critères se concentrent plus sur la qualité du contenu ou de la prestation orale de l'élève. L'enseignante et l'élève ont chacun une grille. Ils colorient chacun le tampon du critère s'ils estiment qu'il est atteint.

Figure 7: Grille d'évaluation (2) transposée pour la séquence en classe

POUR ou CONTRE les sucreries à l'école (2H – septembre 2017)

	1	2	3	4	volume	débit	articulation
Chloé							
Charles							
Pierre							
Clara							
Jean							
Marie							
Marc							
Romain							

V : ok

- : difficile

X : non acquis

L'enseignante s'est basée sur les indications de la séquence proposée par le site de l'animation pédagogique pour construire sa propre grille. Cette grille n'est pas prévue pour de la co-évaluation. Elle reprend les quatre points de la structure du texte et évalue la qualité orale de chaque prestation avec trois critères en plus : le volume et le débit de la voix ainsi que l'articulation. Les quatre critères de la structure du texte se concentrent sur le contenu tandis que d'autres critères reprennent la qualité orale. Il y a trois niveaux pour évaluer les élèves : ok, difficile, non acquis.

Figure 8: Grille de co-évaluation (3) finalement utilisée en classe à la séance 6.

POUR ou CONTRE les sucreries à la récré

Les critères retenus	Je pense	La maîtresse pense
J'ai parlé assez fort pour être entendu. 	1 😊 😐 2 😊 😐 3 😊 😐 4 😊 😐	1 😊 😐 2 😊 😐 3 😊 😐 4 😊 😐
J'ai parlé ni trop vite ni trop lentement. 	1 😊 😐 2 😊 😐 3 😊 😐 4 😊 😐	1 😊 😐 2 😊 😐 3 😊 😐 4 😊 😐
J'ai bien articulé mes mots, mon texte. 	1 😊 😐 2 😊 😐 3 😊 😐 4 😊 😐	1 😊 😐 2 😊 😐 3 😊 😐 4 😊 😐

Qu'est-ce que j'ai appris lors de cette activité ?

Voici la grille de co-évaluation qui a été finalement utilisée en séance 6 avec les élèves. L'enseignante et l'élève complètent l'autoévaluation et la co-évaluation sur la même grille. La grille reprend les quatre points de la structure du texte et permet de les évaluer selon les trois critères de l'oralité : le volume, le débit et l'articulation. Chacun des trois critères est illustré par un pictogramme tandis que la structure est simplement numérotée (1 à 4). L'évaluation est exprimée à l'aide de smiley : le smiley souriant indique que le critère est atteint, tandis que le smiley neutre indique que l'on peut faire mieux. A la fin de l'évaluation, l'élève a l'occasion de dire ce qu'il a appris lors de cette activité.

Figure 9: Grille de co-évaluation (4) régulée à postériori pour un prochain emploi de la séquence.

Prénom :

POUR ou CONTRE les sucreries à la récré

Les critères retenus	Je pense	La maîtresse pense
<p>J'ai parlé assez fort pour être entendu.</p> 		
<p>J'ai parlé ni trop vite ni trop lentement.</p> 		
<p>J'ai bien articulé mes mots, mon texte.</p> 		

Après avoir réalisé la séquence et son évaluation en classe, l'enseignante a régulé la grille qu'elle avait construite pour un prochain emploi. Nous retrouvons les trois critères de l'oralité mais la structure du texte en quatre points n'apparaît plus. L'élève autoévalue sa prestation de manière globale et plus point par point. Il en est de même pour l'enseignante qui co-évalue sur la même grille. L'évaluation est exprimée à l'aide d'un smiley souriant lorsque le critère est atteint et d'une flèche allant vers le haut lorsque l'on pourrait faire mieux.

2.2.2 / Comparaison des quatre grilles

La grille de l'animation pédagogique (1) propose une co-évaluation sous forme de pastilles à colorier par l'élève et l'enseignante, alors que pour la séquence réalisée en classe avec la grille (3), le choix s'est porté sur une grille où l'évaluation de l'élève et de l'enseignante sont côte à côte. Nous n'avons pas d'information sur ce choix de l'enseignante. Nous pensons que de cette manière, l'enseignante peut accompagner l'élève dans son autoévaluation en le conseillant directement. De plus, l'organisation de l'évaluation en séance 6 permettait l'utilisation d'une telle grille car l'élève et l'enseignante étaient côte à côte et complétaient l'un après l'autre l'évaluation.

La grille d'évaluation planifiée par l'enseignante (2) n'a pas été introduite telle quelle lors de la séquence. En revanche, cette grille reprend clairement chaque élément étudié pendant les séances. Nous pouvons d'ailleurs corréler chaque critère au déploiement de l'objet d'apprentissage pendant les séances. Aux séances 1 et 2, les critères reprenant les quatre

points de la structure du texte ont été retrouvés par les élèves – soutenus par l’enseignante – lors du visionnage des deux productions de référence. Chaque point de la structure a ensuite été présenté sous forme de pictogramme par l’enseignante et les élèves ont débattu sur le contenu de chaque point. Les trois critères de l’oralité ont été introduits progressivement dès la première séance mais n’ont été traduits sous forme de pictogramme qu’à la troisième séance. Ce n’est finalement pas cette grille planifiée (2) qui a été utilisée pour l’évaluation finale en séance 6. La grille planifiée (2) a servi de tremplin pour résumer les objets d’apprentissage. L’enseignante a construit une autre grille (3) qui permet l’autoévaluation de l’élève et la co-évaluation de l’enseignante. Cette grille a été construite pour être utilisée directement par les élèves. Son adaptation au niveau des élèves a donc été réglée par l’enseignante.

Une régulation majeure est le fait que la grille d’autoévaluation et de co-évaluation (3) ne mentionne plus les compétences argumentatives. Lors des entretiens, l’enseignante a indiqué la charge trop importante des différents objets d’apprentissage enseignés dans cette séquence (voir le corpus de données, tableau 6, p.25). Elle a fait le choix de se concentrer sur l’apprentissage de ces trois critères de l’oralité et de prendre en charge le contenu argumentatif des productions. Elle a évacué de la grille les quatre points de la structure du texte. Le contenu de la séquence évolue progressivement pour se concentrer sur les qualités expressives des élèves plus que sur le contenu des productions, qui devient un prétexte pour prendre la parole à l’oral. De plus, les élèves ont dû faire face à un autres obstacle qu’est le problème de « double fictionnalisation » (Vuillet, Mabillard, Tobola & Dolz (2012). Les élèves relèvent spontanément une multitude de destinataires : les parents, les élèves de 1H de la classe et les deux élèves de 5H ayant réalisé les productions de référence. L’enseignante a attendu la troisième séance pour fixer un destinataire à la production et transmettre de manière formelle les trois critères de l’oralité (voir le corpus de données, tableau 4, p13). L’enseignante a quand même déployé les trois critères de l’oralité de manière informelle pendant toute la séquence et a encouragé les élèves à s’autoévaluer et à s’évaluer mutuellement entre pairs. Elle a aussi fait des retours sous forme de feedbacks oraux individuels à chaque séance lors des entraînements et de l’enregistrement des productions finales.

Elle a, à la fin de la séquence, ajouté une séance pour mener une évaluation formelle à l’aide de la grille d’autoévaluation et de co-évaluation (3). Cela a servi de conclusion à l’apprentissage. Cette évaluation s’est déroulée sous forme d’entretien individuel avec chaque élève. Cette évaluation s’est passée à l’oral. Avec la grille sous les yeux, l’enseignante a explicité chaque critère en pointant son pictogramme. Après avoir visionné un point de sa production, l’élève en émet un commentaire selon chacun des trois critères. Il colorie le smiley correspondant à son autoévaluation et l’enseignante confirme ou infirme cette évaluation en coloriant son smiley et en émettant un commentaire. L’enseignante mène une discussion soutenue avec chaque élève. Comme nous l’avons observé dans la première partie de l’analyse, elle le questionne et étaye ses propos pour soutenir ce moment d’évaluation.

Lors de l’entretien mené après la séance 6, l’enseignante a indiqué ne pas être satisfaite de la co-évaluation réalisée (voir le corpus de données, tableau 13, p.25). Elle a ressenti ce moment comme artificiel parce qu’elle a soutenu les élèves du début à la fin de l’évaluation. Les élèves n’ont pas encore appris à s’évaluer formellement à l’aide grille en 2H. Aucune grille de vérification reprenant les critères n’a d’ailleurs été introduite pendant la réalisation de la séquence alors que la séquence du site de l’animation pédagogique en proposait.

L'apprentissage s'est essentiellement réalisé à l'oral au travers du dialogue et du débat entre les élèves et l'enseignante, en s'appuyant éventuellement sur les pictogrammes présents au tableau.

L'enseignante a donc pris l'initiative de réguler la grille d'autoévaluation et de co-évaluation (3) utilisée en séance 6 pour un prochain emploi. Tout d'abord, même si les quatre points de la structure du texte n'étaient plus évalués en termes de contenu dans la grille (3), l'enseignante les utilisait quand même comme structure de l'évaluation des trois critères de l'oralité. La grille (4) propose à nouveau d'évaluer les trois critères de l'oralité mais cette fois-ci de manière globale sur l'ensemble de la production et plus point par point. L'enseignante estime que l'évaluation menée en séance 6 était trop longue et détaillée pour l'élève. Nous avons une perte de sens et il y avait une pression pour aller au bout de cette grille (voir le corpus de données, tableau 13, p.25).

Ensuite, l'élève n'a plus l'occasion d'expliquer ce qu'il a appris lors de la séquence. Effectivement, l'enseignante a supprimé cette question parce qu'elle n'a pas eu le temps de poser la question lors de la co-évaluation par manque de temps et de sens. Elle avait déjà posé la question à l'ensemble de la classe avant de prendre chaque élève individuellement (voir le corpus de données, tableau 7, p.18).

Enfin, l'expression de l'évaluation a évolué. Certains élèves ont éprouvé des difficultés à choisir le smiley neutre pour s'évaluer. Malgré les explications orales qu'elle apporte à chaque élève, l'enseignante estime que le choix de smiley est trop émotionnel vis-à-vis de la maturité des élèves. Elle ne trouve en revanche aucune autre solution aussi claire que le smiley pour permettre aux élèves de s'évaluer. Elle a donc choisi de garder le smiley souriant lorsque le critère est atteint mais préfère une flèche allant vers le haut lorsque l'élève pourrait faire mieux.

Nous observons par l'évolution de la grille d'évaluation de cette séquence que l'enseignante décide de simplifier le contenu d'apprentissage, lui permettant peut-être d'adopter une posture d'accompagnement plus que de contrôle telle que définie par Bucheton & Soulé (2009) pour laisser un maximum d'autonomie aux élèves, sans devoir les soutenir par un étayage serré trop régulier.

2.3 / Analyse de l'autoévaluation et de la co-évaluation des productions finales

Cette dernière partie de l'analyse des données nous permet de rendre compte du travail autour des trois critères de l'oralité réalisé pendant les cinq premières séances et des résultats de l'évaluation menée en séance 6. Le travail autour des critères est mené dans le but de conscientiser les apprentissages chez l'élève afin qu'il développe de l'autonomie. Nous nous attelons d'abord à analyser si après le déploiement d'une séquence mettant en avant les critères d'évaluation, les élèves savent en restituer les objectifs d'apprentissage. Nous nous demandons ensuite si les élèves utilisent avec pertinence les critères pour s'autoévaluer et si cette évaluation concorde avec celle de l'enseignante.

2.3.1 / Travail autour des objectifs d'apprentissage

En introduction de la séance 6, l'enseignante demande aux élèves ce qu'ils ont appris grâce à la séquence. Les deux pôles sur le contenu et l'oralité ressortent (voir le corpus de données, tableau 7, p.18).

Après deux interventions d'élèves et des reformulations de l'enseignante, Chloé explique avoir appris « en parlant ». L'enseignante rebondit sur cette intervention pour expliquer l'objectif d'apprentissage : « apprendre à prendre la parole. ». Sous l'impulsion de

l'enseignante, les élèves reprennent sans support les critères de l'oralité. Tout le groupe classe reprend le critère sur le volume : « parler assez fort ». Charles continue avec le critère sur le débit : « pas trop lentement et pas trop vite. ». Romain explique qu'il a parlé trop vite puis le sujet change sans évoquer le troisième critère sur l'articulation.

D'un autre côté, Chloé et Marie évoquent le thème des goûters et des sucreries tandis que Charles énonce l'intitulé exacte de la controverse puis l'explique. L'enseignante explique alors que les élèves ont appris à donner leur avis en répondant à la question « Pour ou contre ? ». Pierre redonne son avis sur les sucreries à la récréation. La discussion continue sur le vocabulaire appris grâce au thème des sucreries : *sucreries, fade, vitamines*. L'enseignante parle aussi de l'apprentissage réalisé par la manipulation de la tablette.

Lors de l'entretien, l'enseignante remarque la difficulté des élèves, à l'exception de Charles, à ressortir les apprentissages (voir le corpus de données, tableau 13, p.25). Charles fait référence à la controverse qu'il connaît mot pour mot et parvient à l'expliquer. Il participe aussi à l'explication des deux critères de l'oralité abordés en séance 6. Cela peut-être dû à leur multiplicité ou à l'âge des élèves. Ils se trouvent en 2H et apprennent des savoirs scolaires depuis seulement quelques mois. Il est compliqué de les repérer sans expérience ni apprentissage. Nous remarquons toutefois que les élèves sont impliqués dans les apprentissages réalisés. Ils connaissent le thème de la séquence et sont conscients de la controverse soit en redonnant l'intitulé du sujet ou en y répondant.

2.3.2 / Travail autour des trois critères de l'oralité

Les trois critères de l'oralité que l'on retrouve dans la grille d'évaluation ont été travaillés tout au long de la séquence grâce à l'étayage de l'enseignante. Nous reprenons d'abord ce travail avant d'étudier l'autoévaluation et la co-évaluation de la séance 6.

Pendant les modules, les élèves utilisent les critères d'évaluation et leurs indicateurs sous l'impulsion de l'enseignante (voir le corpus de données, tableaux 2 à 7, p. 11 à 20). Ils ne les exploitent pas lorsqu'ils sont seuls en entraînement. Ce travail est réalisé essentiellement à l'oral et s'appuie progressivement sur les pictogrammes représentant chaque critère. Aucune grille de vérification ou d'évaluation intermédiaire n'a été utilisée lors des modules.

Lors de la séance 6 (voir le corpus de données, tableau 7, p.18), l'autoévaluation de 6 élèves sur 8 est similaire à la co-évaluation de l'enseignante. L'enseignante relève l'aspect affectif pour les deux élèves présentant une autoévaluation différente de son évaluation. Les résultats des élèves et de l'enseignante sont similaires et montrent de la cohérence. Les élèves utilisent avec pertinence les critères.

Cette maîtrise peut être expliquée par l'accompagnement de l'enseignante. Les élèves ont tendance à exprimer un commentaire global lors de leur autoévaluation. Ils évaluent directement leur production sans s'attarder sur chaque point de la structure. L'enseignante répète et pointe le critère avant qu'il ne soit utilisé par l'élève pendant les séances et lors de la co-évaluation finale. Cela permet à l'élève de se concentrer directement sur le critère en question sans parasite.

En conclusion, nous remarquons que les élèves utilisent avec pertinence les critères et qu'ils sont impliqués dans les objectifs d'apprentissage de la séquence. L'accompagnement et la médiatisation de l'enseignante semble toutefois l'élément clé de leurs apprentissage. C'est

grâce au dialogue, à la mise en débat et au questionnement de l'enseignant que les élèves réalisent leurs apprentissages.

Chapitre 7 : Interprétation des résultats

1 / Quant aux gestes de l'enseignante

Nous avons repéré que l'enseignante n'a pas utilisé les pictogrammes pour traduire les trois critères de l'oralité que sont le volume, le débit et l'articulation avant la séance 3. Elle privilégie le dialogue avec et entre les élèves pour provoquer l'apprentissage. Lorsque les élèves sont en autonomie et s'entraînent par deux à l'oral, ils n'utilisent pas de grille de vérification pour rappeler les critères. C'est l'enseignante qui demande directement l'avis des élèves quant au respect des critères individuellement ou en plénum.

Nous remarquons donc que l'emploi conscient des critères par les élèves ne se fait que sous l'impulsion de l'enseignante. Ce n'est qu'à la séance 6 lors de l'autoévaluation et la co-évaluation qu'une grille critériée fait son apparition. L'élève l'utilise en profitant d'un étayage serré de la part de l'enseignante.

Nous pensions que l'enseignante s'appuierait beaucoup plus sur les pictogrammes et cela dès la première séance de la séquence. Or l'utilisation des pictogrammes par les élèves semble demander un soutien important de la part de l'enseignante. La mise en dialogue semble être une piste privilégiée par l'enseignante pour provoquer l'apprentissage.

Cela fait écho à l'approche historico-culturelle portée par Vygotsky. On y explique que « le développement du langage est central au développement intellectuel » (Bodrova & Leong, 2012, p. XIV). Avant toute autre médiatisation, il est important de mettre en mot le concept qui a été vécu par l'élève. Ici, les élèves ont fait l'expérience des trois critères de l'oralité notamment en s'entraînant à enregistrer leur production orale en dyade. Les élèves et l'enseignante ont ensuite écouté chaque enregistrement en plénum. La qualité de ces productions a été soumise à un débat entre les élèves pour savoir si elles étaient correctes ou non et pourquoi. C'est par le questionnement et le dialogue sur l'expérience des élèves que les trois critères de l'oralité sont apparus.

L'enseignante a pris garde à introduire progressivement les trois critères de l'oralité auprès des élèves en présentant les pictogrammes à la troisième séance. Ils étaient imprimés chacun sur une feuille format A4 et étaient affichés au tableau. Ils restaient ainsi à la vue des élèves lors des séances 3, 4 et 5. Leur présence permettait d'appuyer leur importance lors des entraînements sans encombrer les élèves de liste de vérification. L'approche historico-culturelle rappelle l'importance de ne pas surcharger les élèves de médiateurs pour encourager l'apprentissage par une expérience ancrée dans son quotidien. Leur introduction se fait de manière progressive (Bodrova & Leong, 2012, p.80).

L'enseignante a appuyé lors des entretiens l'importance des entraînements en dyade pour encourager l'appropriation des trois critères de l'oralité par les élèves. Certains élèves se sont révélés être des experts et ont entraîné leur pair. D'un autre côté, cela a permis à certains élèves de se sentir plus en confiance et de libérer leur parole à l'oral, dépassant leur timidité. Ces entraînements ont eu des bénéfices tant cognitifs en termes d'étayage, qu'émotionnels au niveau de l'atmosphère pour encourager l'apprentissage. Ils ont pu révéler leur véritable niveau de performance et l'enseignante a pu l'évaluer de manière dynamique en observant chacun des groupes. Toutefois cette évaluation s'est déroulée de manière informelle et il n'y a eu aucune note écrite. Elle a été exprimée sous forme de feedbacks directs pour réguler les productions des élèves.

2 / Grille critériée d'évaluation

La grille critériée d'évaluation n'a été présentée dans sa forme officielle qu'en séance 6 au moment de l'évaluation formelle des productions. Les élèves ont su s'en servir avec pertinence car ils connaissaient les trois critères de l'oralité et leur expression sous forme de pictogramme. Nous remarquons que l'enseignante n'a pas introduit de grille formelle pendant la séquence, certainement pour ne pas surcharger les élèves. La grille a été présentée à la fin de la séquence sous une autre forme que celle prévue à la base. Le site de l'animation pédagogique proposait une première grille (1) mais qui n'était pas assez précise. L'enseignante l'a alors détaillée (2) lors de la planification de la séquence.

Toutefois, l'objet d'apprentissage a évolué pendant la réalisation de la séquence. L'enseignante s'est rendue compte que l'évaluation comprenait trop d'éléments et évaluait des objets trop différents : à la fois le contenu énonciatif et argumentatif ainsi que la qualité orale des productions. Elle a alors pris l'initiative d'évacuer le contenu argumentatif et structurel de l'évaluation pour ne garder que les trois critères de l'oralité sur le volume, le débit et l'articulation.

Nous pensons que l'enseignante a tenu à proposer un apprentissage progressif aux élèves, plus adapté à leur zone de développement qu'un enseignement strict de la séquence. C'est pourquoi nous observons une telle évolution de la séquence. L'enseignante a pris en compte le développement des élèves et l'a respecté en régulant le contenu et la médiation de la séquence aux besoins réels des élèves.

D'autres obstacles sont apparus, compliquant la médiatisation de la grille d'évaluation. Le problème de « double fictionnalisation » (Vuillet, Mabillard, Tobola & Dolz, 2012) a été relevé dès la planification. Effectivement, lors de l'entretien préparant la séquence réalisée pour la recherche, l'enseignante a anticipé non pas un mais plusieurs destinataires : les parents, les élèves de 1H de la classe et les deux élèves de 5H ayant réalisé les productions de référence. Or, l'élève s'adresse de manière différente à chacun de ces destinataires car son statut évolue en fonction. Il sera expert face aux 1H et pourrait ressentir une pression à être un exemple. Il devrait plutôt montrer qu'il a bien compris les productions de référence en répondant aux deux élèves de 5H. Il pourrait même s'adresser directement à eux en les interpellant en début de production. Si l'élève s'adressait à ses parents, il pourrait ressentir une gêne à présenter un goûter très sucré, difficile à assumer face à l'autorité parentale. L'enseignante a dû gérer ce trouble et n'a pas précisé de destinataire avant la troisième séance. A ce moment-là, les élèves ont trouvé différents destinataires aux statuts très différents : parents, fratrie, cousins, les élèves de 1H. L'enseignante a reprécisé que la production serait finalement destinée aux parents mais cela n'a pas été très clair. Ainsi, l'enseignante a dû réguler d'autres obstacles avant de pouvoir introduire les critères d'évaluation pour ne pas surcharger les élèves.

Ensuite, l'enseignante a proposé une nouvelle grille d'évaluation (4) pour un prochain emploi. Elle propose une évaluation moins fragmentée des productions. Nous nous rendons compte que l'objet d'apprentissage de la séquence a glissé vers l'expression orale. La grille permet de l'évaluer. Toutefois, pour plus de pertinence, cette grille pourrait être utilisée dans des situations où seule l'expression compte. L'enseignante pourrait s'en servir comme repère afin d'évaluer de manière dynamique les élèves pendant le jeu. Nous pourrions aussi proposer des petites activités ludiques afin d'entraîner l'expression des élèves de manière systématique et épurée de tout obstacle lié à la complexité du contenu de la production.

L'enseignante a d'ailleurs construit ce genre d'activités et les propose sur le site de l'animation pédagogique.

3 / Autoévaluation des élèves et co-évaluation de l'enseignante

Nous avons remarqué que les élèves ont présenté des difficultés à mettre en mots les apprentissages réalisés grâce à la séquence lors de la séance 6. Ils ont toutefois évalué leur production avec pertinence en utilisant les trois critères de l'oralité, à l'aide de la grille d'évaluation. Nous observons que les préoccupations de l'enseignante (Bucheton & Soulé, 2009, p.33) étaient concentrées sur l'étayage et le tissage des objets de savoir pour en arriver là.

Plus que l'utilisation d'outils tels que la grille critériée ou tout autre outil formel, l'enseignante a médiatisé le savoir au travers du dialogue même lors de l'évaluation formelle. Comme nous l'avons déjà expliqué, le langage est « l'outil universel » (Bodrova & Leong, 2012, p.31). Il est partagé par toutes les civilisations et permet l'acquisition des autres outils. Nous comprenons alors pourquoi l'enseignante a attendu avant d'introduire les pictogrammes des trois critères de l'oralité et n'a présenté la grille d'évaluation qu'à la séance 6. Avant une médiation langagière des critères, les pictogrammes et la grille seraient apparus comme des obstacles. La séance 6 présente par ailleurs un nouvel apprentissage pour l'élève, au niveau métacognitif. Il doit désormais évaluer formellement sa production à l'aide d'une grille. Il était donc indispensable de l'organiser sous forme de co-évaluation pour que l'enseignante puisse adopter une posture d'accompagnement et soutenir l'élève de 2H dans les prémisses de l'apprentissage méta.

Les élèves étaient très investis dans leur apprentissage. Nous pensons que l'illustration de ces critères et leur affichage constant au tableau, en plus des dialogues impulsés par l'enseignante, ont permis aux élèves de comprendre avec transparence l'objet de la séquence. Ils ont, grâce aux nombreux questionnements de l'enseignante tout au long de la séquence et lors de la séance 6, adopté une posture réflexive et seconde (Bucheton & Soulé, 2009, p.42). Nous étions en présence d'élèves conscients de leur apprentissage, qu'ils ont mis en mots ou illustré.

Chapitre 8 : Retour sur le questionnement

Nous vérifions ici nos hypothèses de départ suite à notre questionnement et la réalisation de la recherche. Notre questionnement s'organisait autour des trois axes épistémologique, praxéologique et psychologique du triangle didactique (Reuter, 2010).

1 / A propos de la séquence : axe épistémologique

Nous nous demandions dans quelle mesure la séquence réalisée en classe permettait de déployer les critères d'évaluation. La séquence et les critères d'évaluation ont été régulés au fur et à mesure de la réalisation et ont été modifiés. Nous pouvons affirmer que ce type de séquence basée sur les moyens d'enseignement des éditions COROME permet de déployer les critères d'évaluation. L'enseignante les a planifiés par avance et les a enseignés aux élèves pendant la réalisation de la séquence. Les critères enseignés ont servi lors de l'évaluation finale. L'utilisation des critères intervient alors avant, pendant et après la réalisation de la séquence. Ils sont indispensables au déploiement de l'objet d'apprentissage en institutionnalisant les éléments clé de réussite.

En revanche, la séquence en elle-même a dû être régulée en cours de réalisation pour être adaptée au niveau des élèves. C'est pourquoi les critères ont évolué. Cette séquence posait des obstacles, notamment quant à la définition de l'objet d'apprentissage. La séquence proposait deux directions : l'une sur le contenu argumentatif et l'autre sur l'oralité. L'enseignante s'est rendue compte que cette multiplicité d'objets d'apprentissage devenait un obstacle pour l'apprentissage et a choisi de se concentrer sur l'oralité. Elle a alors adapté les critères et la grille. Pour ce genre d'apprentissage concentré sur les aspects oraux d'une production, l'enseignante conseille des petites activités décrochées qu'elle propose sur le site de l'animation pédagogique.

2 / A propos des gestes de l'enseignante : axe praxéologique

Nous nous demandions comment l'enseignante transmettait les critères d'évaluation au cours de son enseignement et si elle les régulait après évaluation diagnostique du niveau réel de la classe.

L'enseignante n'a pas réalisé d'évaluation diagnostique formelle à l'aide de grille. Elle a planifié les critères d'évaluation à partir du modèle de séquence proposé par le site de l'animation pédagogique et son idée du niveau supposé des élèves. Cependant, après la première séance, l'enseignante s'est rendue compte du niveau réel des élèves et a régulé les critères d'évaluation. Les critères d'évaluation ont donc été adaptés au niveau supposé de la classe lors de la planification ; ils ont été régulés lors de la réalisation de la séquence après évaluation diagnostique ; et ont finalement été de nouveau régulés à posteriori par l'enseignante pour un prochain emploi de cette séquence.

Pour transmettre les critères, nous pensions qu'elle s'appuierait essentiellement sur des outils tels les pictogrammes et la grille de vérification. Or, si l'enseignante s'est servie des pictogrammes pour exprimer les critères, cela n'est apparu qu'à la troisième séance et les élèves n'ont eu accès à une grille formelle qu'au moment de l'évaluation finale en séance 6.

L'enseignante a privilégié l'expérience des élèves et le dialogue entre pairs et avec elle pour permettre l'apprentissage des critères. Elle a respecté la théorie historico-culturelle portée par Vygotsky en privilégiant l'outil langagier plutôt que de surcharger les élèves avec des fiches et des outils formels tels que la grille. Le niveau de développement des élèves en 2H n'est pas adapté à l'emploi de fiches ou de grilles trop formelles qui deviennent contre-productives. Les théories basées sur les apprentissages fondamentaux et les théories historico-culturelles conseillent vivement de se baser sur l'expérience de l'élève pour développer ses capacités.

3 / A propos de l'apprentissage des élèves : axe psychologique

Nous nous demandions si les élèves parvenaient à utiliser les critères d'évaluation pour leur apprentissage et si cela leur permettait de conscientiser les apprentissages réalisés ainsi que le sens de la séquence. Nous nous demandions aussi s'ils parvenaient à utiliser ces critères avec pertinence lors de l'évaluation.

Nous pensions que cet apprentissage permettrait aux élèves de rapporter avec plus de facilité les objectifs d'apprentissage, leur objet ainsi que le but de cet apprentissage. Or l'enfant en 2H ne tient le rôle d'élève que depuis quelques mois. Le rôle d'élève est un apprentissage en lui-même, et l'enfant est en train de l'accomplir. Il ne détient pas encore une posture scolaire complète et il est important de l'accompagner. Grâce aux médiations de l'enseignante, essentiellement le dialogue, les élèves ont été très impliqués dans les apprentissages de cette séquence. Nous pensons que la médiatisation a permis de leur faire comprendre l'enjeu de cet apprentissage. Lorsque l'enseignante a demandé en séance 6 ce qu'ils avaient appris, les élèves ont ressorti les différents objets d'apprentissage ainsi que deux des trois critères de l'oralité. Nous pensons que cet apprentissage métacognitif prend du temps et qu'une seule séquence n'est pas suffisante pour le maîtriser, surtout dans ce degré qu'est la 2H, du fait de l'âge des élèves.

Ensuite, nous avons remarqué que les élèves n'ont pas utilisé formellement les trois critères d'apprentissage pendant les séances, sauf sous l'impulsion de l'enseignante. Ils y ont fait attention, notamment lors des entraînements mais ce n'est qu'au travers du questionnement de l'enseignante qu'ils ont mis des mots dessus. Nous pensons que les élèves ont réalisé leur apprentissage d'abord grâce à leur expérience lors des entraînements puis en dialoguant avec l'enseignante plus que par l'utilisation de pictogrammes.

En revanche, grâce aux médiations de l'enseignante, nous remarquons que les élèves maîtrisent presque en totalité les trois critères de l'oralité. Ils s'en servent avec pertinence lors de l'évaluation finale, au regard de la cohérence entre leur autoévaluation et la co-évaluation de l'enseignante.

En conclusion, le déploiement des critères d'évaluation est étroitement lié à l'objet d'apprentissage. Les critères permettent d'institutionnaliser les éléments clé de cet apprentissage. Ces critères évoluent lorsque l'objet d'apprentissage est régulé. Il est bénéfique de transmettre ou de construire ces critères avec les élèves lors de la réalisation de la séquence.

Nous remarquons cependant que le déploiement des critères en 2H est délicat et qu'il requiert une médiation toute particulière de la part de l'enseignant. Nous pensions que les grilles formelles de vérification ou d'évaluation permettaient de matérialiser les critères et donc de faciliter l'apprentissage. Ces outils se sont révélés problématiques en 2H parce qu'ils doivent

être enseignés avant d'être appropriés par les élèves. L'enseignante privilégie l'expérience et le dialogue pour construire des apprentissages ancrés chez l'élève.

Chapitre 9 : Conclusions

1 / Analyse critique

Nous effectuons ici une distance réflexive sur notre travail. Nous avons consacré notre étude à l'évaluation en 2H par la réalisation d'une séquence d'enseignement basée sur les moyens d'enseignement officiels. Cela a permis de faire un lien entre les prescriptions des moyens d'enseignement et celles de l'approche historico-culturelle en termes d'évaluation. Ce lien a révélé une tension entre évaluation formelle à l'aide de grilles et évaluation dynamique des apprentissages fondamentaux.

En ce qui concerne le choix de la séquence, elle provient du site de l'animation pédagogique de la HEP-VS. La séquence était destinée aux élèves de 2H à 4H et traitait du genre argumentatif au travers d'une controverse. Nous avons observé des difficultés lors de la réalisation de la séquence notamment à cause de la densité du contenu. L'enseignante a dû réguler la séquence en cours de route pour s'adapter au niveau des élèves. De plus, la définition des critères d'évaluation a évolué pour se concentrer uniquement sur l'aspect oral des productions. Nous relevons qu'il aurait alors été plus pertinent de proposer d'autres activités que celles de l'apprentissage par le genre argumentatif, comme par exemple les activités proposées par le site de l'animation pédagogique. De plus, l'aspect oral pouvait être étudié de manière spontanée, notamment lors du jeu au travers de jeux de rôles. Cet obstacle aurait pu être évité par une planification plus approfondie de la séquence et du choix du genre de texte.

Notre échantillon se composait d'une classe. Nous avons conscience que cet effectif réduit ne permet pas de généraliser les résultats. Cependant, cela nous a permis d'assister à chaque séance et de les filmer car nous n'avions qu'une classe à observer. Nous avons pu réaliser une analyse approfondie du déploiement des critères d'évaluation et de leur pertinence.

Nous avons assisté aux 6 séances et nous les avons filmées. Nous avons mené 6 entretiens et nous les avons enregistrés. Cela a demandé un traitement des données très conséquent qui n'est pas adapté au cadre d'une recherche de bachelor. Nous n'avons pas pu retranscrire chaque film et enregistrement par manque de temps et avons construit des tableaux nous aidant à repérer les moments clé de nos observations. Nous avons conscience que cela représente un biais pour l'analyse des données. Toutefois, cela nous a permis un accès direct à l'agir enseignant : tout ce qu'a fait l'enseignante lors des séances.

2 / Prolongements

Lors de notre recherche, nous avons remarqué que l'évaluation formelle à l'aide de grilles détaillant les critères demandait un apprentissage de la part des élèves et n'était pas forcément adaptée à ce degré. La place importante de l'évaluation dynamique nous a interpellés. Notre étude se focalisait sur l'utilisation de critères d'évaluation et leur déploiement formel. L'enseignante n'en a cependant pas utilisé de manière formelle au moment de l'évaluation diagnostique. De la même manière elle évaluait les élèves et les encourageait à s'évaluer de manière formative sans grille critériée. Cet outil semble devenir un obstacle qui causerait une surcharge dans un degré tel que la 2H. Les enseignants utilisent différents outils pour la mettre en œuvre et la transmettre aux élèves dans une idée de

construction de leur apprentissage. Il serait alors intéressant de se pencher sur l'étude de l'évaluation dynamique en 2H pour en comprendre la démarche et son organisation.

Nous pensons que l'enseignante s'appuierait essentiellement et dès le départ sur les pictogrammes pour exprimer les critères d'évaluation. Elle s'est au contraire concentrée à impulser et nourrir un dialogue entre les élèves et avec elle autour de leur expérience pour construire les critères. Nous avons pris conscience de l'importance de la place du dialogue dans l'apprentissage. Il serait intéressant d'étudier les autres types d'interactions entre enseignant et élèves que les régulations que nous avons analysées, tant il est clair qu'elles sont un tremplin pour l'apprentissage.

Ces interactions semblent permettre le déploiement de l'objet d'apprentissage mais aussi de mener de l'évaluation dynamique et de mettre en place une différenciation pédagogique fine.

3 / Conclusion finale

Au terme de cette recherche, nous souhaitons rappeler l'importance de l'évaluation dans le processus d'apprentissage. Sa place n'est pas décrochée de la réalisation de la séquence. Nous retrouvons les critères d'évaluation dans les trois temps de l'enseignement : la planification, la réalisation et l'évaluation. Nous avons relevé à quel point l'enseignante déployait l'évaluation de manière formelle ou informelle. Cette pratique demande de distinguer différents types d'évaluation en fonction du moment de la séquence. Il est important de détailler l'évaluation à l'aide de critères pour l'enseigner de manière consciente et encourager l'autonomie chez l'élève. L'intégration consciente des critères au processus d'apprentissage permet d'accompagner l'élève vers une posture réflexive et seconde (Bucheton & Soulé, 2009). Cela demande cependant une connaissance fine des gestes professionnels par l'enseignant.

Références bibliographiques

- Abrecht, R. (1991). Des fonctions diverses. In : *L'évaluation formative : une approche critique*. Bruxelles : De Boeck.
- Aeby Daghe, S., Dolz, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement/apprentissage du texte d'opinion. In D. Bucheton & O. Dezutter (Dir.), *Professionaliser l'enseignement du français* (pp. 83-105). Bruxelles : de Boeck.
- Allal, L. (1995). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (Ed.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (7e éd., pp. 130-156). Berne : Peter Lang.
- Allal, L. (1999). *Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire*. In Dolz, J. & Ollagnier, E. (Ed.) *L'énigme de la compétence en éducation*. Genève : De Boeck Supérieur.
- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (Eds). (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L. & Saada-Robert, M. (1992). La métacognition : cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire. *Archives de psychologie*, 60, 265-296.
- Allal, L. & Wegmuller, E. (2004). Finalités et fonctions de l'évaluation. *Educateur* (numéro spécial 04), 4-7.
- Animation pédagogique de français. (2017). Production de l'oral. Je donne mon opinion sur un sujet proposé : « Pour ou contre... les sucreries à la récré ? les zoos ? » Repéré à <https://animation.hepvs.ch/francais/index.php>
- Arborio, A.-M. & Fournier, P. (2005). *L'observation directe : L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand-Colin
- Astolfi, J. P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris, ESF, 1997.
- Bachelard, G. (1934). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : PUF.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2010). *L'entretien : L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin.
- Bodrova, E. & Leong, D.J. (2012). *Les outils de la pensée : l'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & Didactique*, Vol 3, n°3, 29-48.

- Conférence intercantonale de l'Instruction publique (CIIP). (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande – Orientations*. Neuchâtel : CIIP.
- De Peretti, A. (1999). *L'évaluation a-t-elle un sens ?* In : Apprendre autrement aujourd'hui ? 10es Entretiens de la Villette, Cité des Sciences et de l'Industrie (6 p.).
- De Pietro, J.-F., Pfeiffer Tyter, V., Wirthner, M., Béguin, M., Broi, A.-M., Clément, S., Matei, A. & Roos, E. (2009). *Evaluation du moyen d'enseignement « S'exprimer en français » : rapport final*. Neuchâtel : IRDP.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). « L'oral comme texte, construire un objet enseignable » In *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur. p. 63-69.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.
- Dolz, J. & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. In *Pratiques*, 137/138, p. 179-198.
- Dolz, J., Mabillard, J.-P., Tobola Couchepin, C. & Vuillet, Y. (2009). Analyse contrastée des difficultés des élèves dans la rédaction d'une réponse au courrier des lecteurs, et de leur traitement en classe. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 3(3), 541-563.
- Meirieu, P. (1985). *L'école, mode d'emploi*. Paris : ESF.
- Mottier Lopez, L. (2015). *Evaluation formative et certificative des apprentissages, Enjeux pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck (Le point sur ... Pédagogie).
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Piaget, J. (1948). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. PUF : Paris.
- Quivy, R. & Campenhout, L.V. (2006). Manuel de recherche en sciences sociales (3e éd. rev. et aug.). Paris : Dunod.
- Rabardel, P. (1997). Activités avec instruments et dynamique cognitive du sujet. In Ch. Moro, B. Schneuwly & M. Brossard (Dir.), *Outils et signes: perspectives actuelles de la théorie de Vygotski* (pp. 35-49). Berne : P. Lang.
- Reuter, Y. (dir.), 2010. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, éditions de Boeck.
- Ruiz-Primo, M. A. & Furtak, E. M. (2007). Exploring teachers'informal formative assessment practices and students'understandin in the context of scientific inquiry. *Journal of research in science teaching*, 44 (1), 57-84.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Bruxelles : De Boeck.

- Schneuwly, B. (2009). Le travail enseignant. In B. Schneuwly & J. Dolz, *Des objets enseignés en classe de français* (pp. 29-44). Rennes : PUR.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rouen : Presses Universitaires de Rouen.
- Stufflebeam D. et al (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Ottawa : Editions NH.
- Tobola, C. (2017). *Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves*. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- Vuillet, Y., Mabillard, J.-P., Tobola Couchepin, C. & Dolz, J. (2012). Dédoublé de genre et opérations de fictionnalisation : faire « comme si c'était vrai » ou les visages divers de l'altération didactique. *Education et Didactique*, 6(2), 87-100.
- Vygotski, L.S. (1935/1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Ed.), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 95-117). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Wirthner, M. (2006). *La transformation de pratiques d'enseignement par l'outil de travail : observation de séquences d'enseignement du résumé écrit de texte informatif à l'école secondaire*. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- Zittoun, T. (2012). Une psychologie des transitions. Des ruptures aux ressources. In P. Curchod, P.-A. Doudin, L. Lafortune (Eds.), *Les transitions à l'école* (pp.261-279). Québec : Presses de l'université du Québec.

Table des figures

Figure 1 : Principe d'organisation mis en relation au service de l'apprentissage des élèves (Tobola, 2017, p.398).....	11
Figure 2 : Un multiagenda de préoccupations enchâssées (Bucheton & Soulé, 2009, p.33)	18
Figure 3 : Hypothèse de l'ajustement réciproque des postures des enseignants et des élèves. (Bucheton & Soulé, 2009, p.42).....	19
Figure 4 : Structure d'une séquence didactique selon le modèle des éditions COROME (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2001, page 7)	23
Figure 5 : Grille d'évaluation de la séquence étudiée, construite par l'enseignante.	36
Figure 6 : Grille de co-évaluation (1) proposée dans la séquence « Pour ou contre... » du site de l'animation pédagogique de la HEP-VS.....	43
Figure 7: Grille d'évaluation (2) transposée pour la séquence en classe	44
Figure 8: Grille de co-évaluation (3) finalement utilisée en classe à la séance 6.....	45
Figure 9: Grille de co-évaluation (4) régulée à posteriori pour un prochain emploi de la séquence.	46

Table des tableaux

Tableau 1: L'évaluation des enseignants dans le déploiement de la séquence (Tobola, 2017, p.400)	20
Tableau 2 : Tableau reprenant le déroulement de la séquence.....	28
Tableau 3 : Tableau conceptuel autour du discours argumentatif.....	29
Tableau 4 : Procédures possibles des élèves.....	32
Tableau 5: Obstacles liés au module 1.....	33
Tableau 6: Obstacles liés au module 2.....	34
Tableau 7: Obstacles liés au module 3.....	35
Tableau 8: Obstacles liés au module 4.....	35
Tableau 9 : Mise en œuvre de la séquence.....	38

Table des graphiques

Graphique 1 : Proportion des gestes liés aux trois critères de l'oralité relevés lors des séances 1 et 2.....	39
Graphique 2: Proportion des gestes liés aux trois critères de l'oralité relevés lors des séances 3 et 4.....	40
Graphique 3: Proportion des gestes liés aux trois critères de l'oralité relevés lors de la séance 6.	41

Annexes

Annexe I : Guide d'entretien semi-directif	63
Annexe II : Tableau vierge d'analyse de séance	63
Annexe III : Tableau vierge d'analyse des entretiens.....	64
Annexe IV : Grille d'évaluation (1) proposée par le site de l'animation pédagogique de la HEP-VS.....	64
Annexe V : Grille d'évaluation (2) planifiée par l'enseignante	65
Annexe VI : Grille d'évaluation (3) réalisée pour l'évaluation finale.....	66
Annexe VII : Grille d'évaluation (4) régulée à posteriori par l'enseignante pour un prochain emploi.....	67

Annexe I : Guide d'entretien semi-directif

Questionnement suivant chaque séance

- Pensez-vous modifier ou réguler la séance suivante ?
- En quoi précisément ?
- S'est-il passé quelque chose d'important pour amener cette régulation ? (Difficulté, facilité, événement inattendu, etc.)
- Quels effets ont eu les régulations sur la séance ?

Annexe II : Tableau vierge d'analyse de séance

Séance ... - Analyse autour de l'oralité/communication (apprendre à communiquer) et de l'énonciation/argumentation.

Déroulement	Pôle « savoir »	Pôle « enseignant »	Pôle « élève »
	Informations tirées des moyens d'enseignement (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001)	Quelques indices du pôle « didactique » enseignant : Actions, consignes, critères d'évaluation communiqués ou rappelés	Quelques indices du pôle « élève » : Activités effectivement réalisées
...

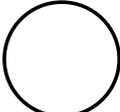
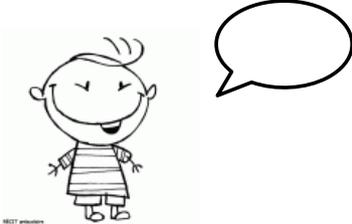
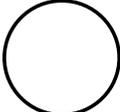
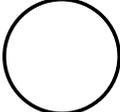
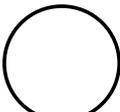
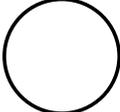
Annexe III : Tableau vierge d'analyse des entretiens

Entretien ...		
Ressources perçues	Difficultés perçues	Régulations envisagées
...

Annexe IV : Grille d'évaluation (1) proposée par le site de l'animation pédagogique de la HEP-VS

Grille de co-évaluation

Je colorie si ok

Bonjour	
	
	
	
Moi je pense que...	 

Annexe V : Grille d'évaluation (2) planifiée par l'enseignante

POUR ou CONTRE les sucreries à l'école (2H – septembre 2017)

	1	2	3	4	volume	débit	articulation
Chloé							
Charles							
Pierre							
Clara							
Jean							
Marie							
Marc							
Romain							

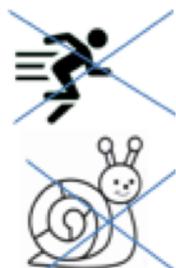
V : ok

- : difficile

X : non acquis

Annexe VI : Grille d'évaluation (3) réalisée pour l'évaluation finale

POUR ou CONTRE les sucreries à la récré

Les critères retenus	Je pense	La maîtresse pense
<p>J'ai parlé assez fort pour être entendu.</p> 	<p>1 😊 😐</p> <p>2 😊 😐</p> <p>3 😊 😐</p> <p>4 😊 😐</p>	<p>1 😊 😐</p> <p>2 😊 😐</p> <p>3 😊 😐</p> <p>4 😊 😐</p>
<p>J'ai parlé ni trop vite ni trop lentement.</p> 	<p>1 😊 😐</p> <p>2 😊 😐</p> <p>3 😊 😐</p> <p>4 😊 😐</p>	<p>1 😊 😐</p> <p>2 😊 😐</p> <p>3 😊 😐</p> <p>4 😊 😐</p>
<p>J'ai bien articulé mes mots, mon texte.</p> 	<p>1 😊 😐</p> <p>2 😊 😐</p> <p>3 😊 😐</p> <p>4 😊 😐</p>	<p>1 😊 😐</p> <p>2 😊 😐</p> <p>3 😊 😐</p> <p>4 😊 😐</p>

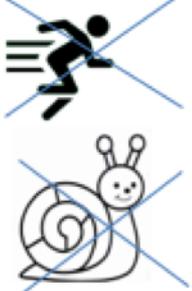
Qu'est-ce que j'ai appris lors de cette activité ?

Annexe VII : Grille d'évaluation (4) régulée à postériori par l'enseignante pour un prochain emploi

Prénom :

POUR ou CONTRE les sucreries à la récré



Les critères retenus	Je pense	La maîtresse pense
<p>J'ai parlé assez fort pour être entendu.</p> 		
<p>J'ai parlé ni trop vite ni trop lentement.</p> 		
<p>J'ai bien articulé mes mots, mon texte.</p> 		

Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Chemin-Dessus, le 13 février 2018, Jacinthe Libersa