

Évaluer la production d'anecdotes sous forme orale et écrite au primaire : construction d'un outil de mesure¹

Assessing the production of anecdotes in oral and written forms at the elementary level: development of a measurement tool

Avaliar a produção de anedotas nas formas oral e escrita no ensino primário: construção de um instrumento de medida

Anne-Claire Blanc

ID ORCID :0009-0009-0225-4286

HEP Vaud, Université catholique de Louvain

Stéphane Colognesi

ID ORCID : 0000-0001-5763-5873

Université catholique de Louvain

Roxane Gagnon

ID ORCID : 0000-0002-8155-6128

HEP Vaud

-
1. Cet article à portée didactique fournit des pistes méthodologiques dans la conception d'un nouvel outil pour évaluer la production d'anecdotes orales et écrites au primaire. Selon une méthodologie garantissant la validité de l'outil, le processus de conception itératif et collaboratif a permis le passage en revue des critères d'évaluation et la mise sur pied d'échanges autour de leur formulation et de leur compréhension.



MOTS CLÉS: écrit, grille d'évaluation, oral, processus itératif, récit

Travailler l'oral en l'articulant avec l'écrit autour d'un genre textuel est une perspective prometteuse pour remédier aux difficultés exprimées par les enseignants et asseoir conjointement les compétences orales et scripturales des élèves du primaire. Pour répondre à la nécessité de tester empiriquement cette relation, les auteurs ont engagé un processus rigoureux de développement d'un outil d'évaluation d'anecdotes produites à l'oral et à l'écrit, selon une méthodologie garantissant sa validité. Le processus de construction de l'outil a permis le passage en revue des critères d'évaluation et la mise sur pied d'échanges et de négociations au sujet de leur formulation et de leur compréhension. Le présent article rend compte de ce processus de conception itératif et collaboratif.

KEY WORDS: assessment grid, iterative process, narrative, oral, written

Working on oral and written communication skills, around a specific textual genre is a promising approach to addressing the difficulties regarding teaching methods that connects those skills. It jointly strengthens primary school students' oral and written competencies. In order to examine this relationship, we undertook a rigorous process, following a methodology that ensures its validity, in order to develop an assessment tool for anecdotes produced both orally and in writing. The tool's construction process and the review of the assessment criteria involved exchanges and negotiations. This article reports this iterative and collaborative process.

PALAVRAS-CHAVE: escrita, grelha de avaliação, oral, processo iterativo, narrativa

Trabalhar a oralidade articulando-a com a escrita, em torno de um gênero textual, constitui uma perspectiva promissora para responder às dificuldades expressas pelos professores e para desenvolver, de forma integrada, as competências orais e escritas dos alunos do ensino básico. Para responder à necessidade de testar empiricamente esta relação, os autores desenvolveram um processo rigoroso de criação de um instrumento de avaliação de narrativas produzidas oralmente e por escrito, com base numa metodologia que garante a sua validade. O processo de construção do instrumento permitiu rever os critérios de avaliação e promover momentos de discussão e negociação quanto à sua formulação e compreensão. Este artigo descreve esse processo de concepção iterativa e colaborativa.

Introduction

Depuis quelques années, l'oral s'est vu conférer une place importante dans les programmes d'enseignement pour l'école primaire (Gagnon et al., 2021 ; Stordeur et al., 2023). Malgré cela, il ne bénéficie pas encore du crédit accordé généralement à la langue écrite (Delcambre, 2011) qui reste prioritaire (Allen, 2017 ; Colognesi & Deschepper, 2019 ; Schneuwly, 2017). Les travaux qui se sont intéressés au point de vue enseignant sur le travail de l'oral mentionnent trois raisons principales au peu de place accordée à l'oral en classe : 1) les difficultés liées à la définition de l'objet oral, 2) son évaluation et 3) le manque de temps disponible.

Concernant le premier constat, l'oral est encore peu enseigné dans les classes (Colognesi & Deschepper, 2018, 2019), car les contours relatifs à sa définition et à son enseignement sont encore à clarifier (Dolz & Schneuwly, 1998/2016 ; Gagnon et al., 2017 ; Mercer et al., 2017). Colognesi et Deschepper (2019) constatent, au travers des pratiques déclarées de 300 personnes enseignantes belges francophones, un hiatus entre l'enseignement et la pratique de l'oral. Ainsi, certaines croyances constituent des freins à un enseignement consacré à l'oral. D'abord, son caractère transversal et son côté abstrait le rendent difficile à traiter en tant qu'objet. Certaines personnes enseignantes pensent qu'il n'est pas possible d'enseigner l'oral ; d'autres affirment qu'«ils font de l'oral tout le temps» (Colognesi & Deschepper, 2019, p. 11), les échanges dans la classe étant menés principalement par ce biais (Rehm, 2020). Le flou ressenti par le personnel enseignant concernant la circonscription de l'oral et son enseignement est également une question de sens. En effet, il semble difficile de saisir la nécessité d'enseigner l'oral si l'on ne perçoit pas les bénéfices de cet enseignement sur le développement des élèves (Colognesi & Deschepper, 2019). Une confusion existe également entre ce qui appartient aux normes du français parlé et à celles du français écrit, l'oral étant encore appréhendé avec les critères utilisés pour l'écrit (Côté & Villeneuve, 2017 ; Paternostro, 2022 ; Surcouf & Gagnon, 2022). Cette méconnaissance des caractéristiques linguistiques du français parlé constitue un obstacle majeur.

Le deuxième frein à la place de l'enseignement de l'oral dans les classes est relatif à la difficulté de l'évaluer. La complexité de l'objet sous ses aspects conceptionnel et médial (Koch & Oesterreicher, 2001) ne facilite pas la création de critères d'évaluation (Gagnon & Dolz, 2016). Les enseignantes et les enseignants se questionnent autant sur la manière d'évaluer objectivement l'oral que sur celle des traces à saisir (Colognesi & Deschepper, 2019). Il y aurait peu d'outils adaptés pour celles et ceux qui se sentent sous-dotés et peu concernés par les démarches parfois complexes issues de la recherche. Ces démarches prennent souvent la forme de grilles psychométriques très détaillées, difficilement utilisables, et nécessitent un grand travail d'adaptation au contexte des classes (Wiertz et al., 2020; Wiertz, 2024).

Le troisième frein, lié au caractère chronophage de l'oral, ferait en sorte que cet enseignement soit perçu comme une perte de temps, comparativement à l'enseignement des autres objets de la discipline français (Colognesi & Deschepper, 2019; Gagnon & Colognesi, 2025). Afin d'éviter une certaine mise en concurrence des objets du français, une réponse possible est de travailler l'oral et l'écrit en synergie (Colognesi & Deschepper, 2018; Gagnon, 2011; Morinet, 2019; Soucy, 2022). Nous savons en effet que les deux ne peuvent fonctionner de manière autonome (Schneuwly, 2017) : l'oral est une propédeutique de l'écrit. Il représente non seulement le terreau dans lequel vont s'enraciner les futurs apprentissages en lecture et en écriture (Bianco, 2016; Cèbe & Goigoux, 2017), mais c'est également un levier important pour réduire l'échec scolaire et l'exclusion sociale (Le Cunff & Jourdain, 2008; Nonnon, 2000). Nonnon (2002) soutient que, si le passage à l'écriture entraîne une réorganisation et une prise de conscience génératrices de progrès, il se peut, inversement, que le passage de l'écrit à l'oral à travers l'oralisation, la paraphrase et la reformulation constitue une activité de transcodage dont les décalages et les tensions avec l'écrit source peuvent à leur tour être générateurs de prise de conscience et de progrès. À son tour, l'écrit peut donc constituer un outil au service de l'oral : il peut servir de médiateur entre un premier et un deuxième oral et il sert aussi de support pour une prise de parole formelle comme un exposé ou un compte-rendu (Dolz et al., 2004). Nonnon pense d'ailleurs que « l'inscription de l'écrit dans les conduites orales » (Nonnon, 2002, p. 73) entraîne une réflexion sur l'écriture et suppose certains apprentissages spécifiques : parler en s'appuyant sur de l'écrit, rédiger des notes en vue d'un exposé.

En dépit de leurs différences, le rapport entre l'oral et l'écrit relève d'un continuum de caractéristiques liées aux conditions d'énonciation (Blanche-Benveniste, 1987, cité dans Nonnon, 1999). L'écrit et l'oral ne seraient pas deux, mais un système mis en œuvre selon des régimes différents engendrant des façons distinctes de créer du sens, dans des conditions d'énonciation différentes, avec, entre autres, comme corollaire une structuration différente de l'information (Cecchini, 1992, cité dans Nonnon, 1999; Halliday, 1989). Les relations entre l'écrit et l'oral ne doivent pas être dichotomiques puisqu'il ne s'agit pas de deux langues, mais de réalisations différentes de la même langue (Nonnon, 2002). L'articulation entre l'oral et l'écrit est donc capitale dans l'apprentissage du langage.

Prenant appui sur ces constats, nous avons élaboré un projet de recherche pour soutenir les personnes enseignantes dans l'enseignement de l'oral. Une partie de ce projet consiste à concevoir un outil d'évaluation dont nous relatons la réalisation dans le présent article.

Contexte théorique

Une recherche pour soutenir l'enseignement de l'oral et la nécessité de disposer d'un outil d'évaluation

Nous émettons l'hypothèse que travailler l'oral en l'articulant avec l'écrit est une perspective prometteuse pour remédier aux difficultés exprimées par le personnel enseignant et asseoir conjointement les compétences orales et scripturales des élèves. À la suite de Dolz et Schneuwly (1998/2016) ou de Cappeau (2016), nous postulons qu'entrer par les genres de textes permet d'articuler l'oral et l'écrit. Nous avons privilégié le récit, car il constituerait une voie légitime pour explorer les liens qu'entretiennent l'oral et l'écrit (Halté, 2005; Nonnon, 2000; Spencer & Peterson, 2018).

Pour répondre à la nécessité de tester empiriquement la relation entre un travail du récit en classe où s'articuleraient oral et écrit et la construction de compétences orales et scripturales, nous avons dû faire des choix de mise en œuvre. Nous avons choisi d'expérimenter la production d'anecdotes orales et écrites selon trois conditions d'enseignement : 1) récit enseigné à l'oral ; 2) récit enseigné à l'écrit et 3) récit enseigné à l'oral et à l'écrit. Cette expérimentation s'est déroulée dans huit classes suisses romandes auprès de 83 élèves de 7-8 ans, âge auquel il devient possible de faire produire conjointement de courtes narrations à l'oral et à l'écrit (Fayol, 2000).

La récolte des données a été menée en deux temps. Lors du premier temps (2023–2024), une cohorte de six classes réparties par tirage au sort a passé un prétest oral et écrit consistant à raconter, puis à rédiger une anecdote de manière individuelle. Puis, après avoir reçu un enseignement dédié sur une période d'environ sept semaines, cette cohorte a passé un post-test oral et écrit. Un deuxième temps (2024-2025) a été mené de manière similaire grâce à un recrutement additionnel de deux classes réparties de façon non aléatoire pour compléter l'échantillon. La nécessité d'obtenir des effectifs équilibrés n'a pas permis d'avoir trois conditions socioéconomiques égales. Toutefois, une vérification de l'équivalence initiale a été réalisée.

L'anecdote a été choisie pour deux raisons : le genre appartient aux récits sollicitant le vécu (Reuter, 2019) et, contrairement aux récits sollicitant l'imagination, il mobilise des pratiques langagières familières, particulièrement accessibles aux jeunes élèves (McCabe, 1996, cité dans Bliss et al., 1998). De plus, sa forme brève et ancrée dans le vécu nous a semblé constituer un support pertinent pour évaluer de manière fine les compétences narratives orales et écrites à cet âge.

En préparation de la partie expérimentale de notre recherche, nous avons mené deux études. Premièrement, une revue systématique de la littérature (voir Blanc et al., 2024), montrant qu'il existe bien un effet causal de l'oral vers l'écrit dans le domaine de la narration selon certaines recherches (Kirby et al., 2021 ; Spencer & Peterson, 2018). Deuxièmement, nous avons conduit une analyse des supports d'enseignement s'intéressant au travail de la narration au primaire (voir Blanc et al., 2023). Cette analyse a permis de constater l'absence, dans ces supports, d'un travail conjoint de l'oral et de l'écrit en tant qu'*objets* d'enseignement et d'apprentissage (Plane, 2015).

Ainsi, ces travaux antérieurs ont fait émerger la nécessité de construire un outil d'évaluation et de recherche spécifique pour répondre aux conditions posées par notre étude. Il s'agissait en effet de pouvoir mesurer finement les compétences des élèves avant et après notre intervention expérimentale. Nous avons dès lors engagé un processus rigoureux de développement d'un outil d'évaluation des anecdotes produites à l'oral et à l'écrit, selon une méthodologie garantissant sa validité. La suite du texte rend compte de ce processus de construction.

Méthodologie

Construire un outil pour évaluer les anecdotes produites à l'oral et à l'écrit

La démarche méthodologique en vue de construire et de stabiliser notre outil d'évaluation a nécessité trois étapes de travail: 1) la détermination des dimensions du genre à évaluer de manière à formuler les critères (Berthiaume et al, 2011); 2) l'exploration d'outils d'évaluation existants pour élaborer un premier prototype d'outil (Daunay, 2007; Harvey & Loïsel, 2009) et 3) la mobilisation de personnes expertes pour éprouver et améliorer l'outil selon un processus itératif et collaboratif (Mottier Lopez, 2015). Nous rendons compte de chacune d'elles.

Étape 1: déterminer les dimensions du genre à évaluer et obtenir des critères

La première étape du processus de construction de notre outil d'évaluation a consisté en l'exploration de la littérature scientifique afin de préciser les dimensions propres au genre de l'anecdote. Cette étape, menée en 2022-2023, visait à poser les fondations conceptuelles nécessaires à l'élaboration d'une grille d'évaluation rigoureuse.

Que cela soit à l'oral ou à l'écrit, le genre de l'anecdote présente l'avantage d'être un texte court, qui permet une liberté thématique (Koch & Oesterreicher, 2001) et qui sollicite un vécu (Reuter, 2019) proche des élèves. Le genre de l'anecdote (étymologiquement, « chose inédite ») peut être défini comme une narration de petits faits curieux, de signifiante en apparence secondaire, mais présentés comme réels (Adam, 2011, p. 143). « Un récit minimal, caractérisé par une prétention à la véridicité et visant à susciter un affect chez le récepteur » (Abiven, 2013, p. 120).

Dans une perspective d'évaluation, il était essentiel de traduire les dimensions de l'anecdote en critères observables. Pour ce faire, nous avons fait appel avant tout à la modélisation du genre proposée par l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP)² qui accompagne une séquence d'enseignement sur l'anecdote proposée dans les Moyens d'enseignement suisse romand (CIIP, 2023). Cette séquence, qui s'inscrit dès 2025 dans le programme des classes de 4^e primaire de Suisse romande, a été

2. Des chercheurs et chercheuses de l'IRDP ont conçu l'ensemble des modélisations des genres abordés dans les nouveaux Moyens d'enseignement romands édités par la Conférence Intercantonale de l'Instruction publique (CIIP). Les modélisations sont disponibles sur le site de l'IRDP au <https://www.irdp.ch>.

une importante source d'inspiration dans la conception de notre dispositif expérimental. Des références d'auteurs et d'autrices dont les travaux se sont intéressés aux dimensions des récits et, plus généralement, de la narration sont également mobilisées dans le choix de nos critères d'évaluation.

Nous avons ainsi retenu deux dimensions textuelles fondamentales, la cohérence narrative et la cohésion narrative, ainsi que deux dimensions linguistiques transversales applicables à l'oral comme à l'écrit : le lexique et la syntaxe.

La cohérence narrative

La cohérence narrative est le résultat d'une structure d'ensemble, d'une macrostructure, dans laquelle chaque élément du récit est orienté vers un même but (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2012). Le but d'une anecdote est de narrer un évènement sortant de l'ordinaire. Elle comporte une tension narrative, même si elle est « particulièrement économique » (Abiven, 2013, p. 123). C'est par cette tension à la base de tout récit que la narration se distingue de la description (Adam, 2011). Ricœur (1986, cité dans Adam 2011) parle de « mise en intrigue » des évènements et des actions pour créer une unité temporelle. L'attitude communicative attendue consiste à intriguer le lecteur ou la lectrice (Baroni, 2017). Labov (1978) souligne d'ailleurs que l'intérêt du récit dépend de la réaction de l'interlocuteur ou de l'interlocutrice : une suite d'actions verbales dépourvue d'intrigue échoue à nouer efficacement une tension et peut alors paraître ennuyeuse. Le nœud de l'intrigue induit une tension amenant le texte vers un nouement, puis un dénouement attendu.

La cohérence, c'est aussi l'organisation de l'anecdote en différentes parties. Cette structure prototypique de toute séquence narrative classique comprend trois parties : une exposition, un nœud et un dénouement. Au début du récit, des informations essentielles sont mentionnées. Ainsi, il paraît incontournable que la situation initiale pose le contexte et donne une indication temporelle à la personne destinataire à l'aide d'une formule introductive composée d'organisateur déictiques (comme un jour, une fois, etc.) et d'une indication spatiale (IRDP, 2023³). Ces déictiques temporels ont souvent un lien direct avec le moment de production (p. ex., la semaine passée) dans un mode « impliqué conjoint » (Bronckart, 1997) nécessitant l'utilisation du passé composé, de l'imparfait et du plus-que-parfait. Ensuite, après le nœud, tout récit présente un dénouement (Lépine,

3. <https://www.irdp.ch/institut/anecdote-3939.html>

2011) ou chute (IRDP, 2023). La conclusion typique de l'anecdote prend la forme d'un commentaire final, la coda (IRDP, 2023), servant à porter un jugement, une évaluation sur ce qui a été relaté.

La cohésion narrative

La cohésion narrative permet aux différentes parties du récit d'être articulées de manière compréhensible pour le ou la destinataire à l'aide d'outils linguistiques (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2012). Il y a d'abord les organisateurs textuels et les connecteurs (Gagnon & Darne-Xu, 2024) qui permettent de le structurer et de le rendre cohésif (Gagnon et al., 2018; Wiertz et al., 2022) et un système de reprises anaphoriques (Colognesi & Lucchini, 2018; Fantazy, 2013; Gagnon et al., 2018) qui doit permettre à la personne destinataire de bien comprendre et d'identifier les êtres et les objets impliqués dans l'histoire à l'aide de pronoms et de syntagmes nominaux (de Weck, 1991).

Le lexique et la syntaxe

Outre les dimensions textuelles décrites plus haut, il nous semblait nécessaire de mesurer aussi des objets linguistiques constituant des repères quant à la richesse du langage des jeunes élèves.

Comme nous souhaitions prendre en compte des dimensions communes aux textes oraux et écrits des élèves pour les évaluer, nous ne pouvions pas considérer sur un même plan les constituants de la phrase écrite dans un code graphique et la syntaxe de la parole dans un code phonique (Koch & Oesterreicher, 2001). De ce fait, dans le but de mesurer des critères communs, il semblait peu approprié d'évaluer les capacités propres à la performance orale du narrateur ou de la narratrice au cours de la mise en voix et en corps du récit (Gagnon et al., 2018). Du côté de l'écrit, nous avons choisi de ne pas considérer ce qui relève des contraintes spécifiques propres à la mise en texte, à savoir l'orthographe des mots et le geste graphique (Cellier & Dreyfus, 2001; Fayol, 2000).

Partant de ces contraintes, nous avons sélectionné deux critères d'évaluation pouvant s'appliquer à l'oral et à l'écrit.

Le premier critère se rapporte au lexique utilisé. En effet, le nombre de mots relatifs au contenu thématique servant à la description de lieux, des personnes, des objets, des actions ou des émotions est un indicateur possible de la richesse du langage (Colognesi & Lucchini, 2018). Cependant, les contraintes de production de l'écrit, décrites plus haut, font en sorte que

les jeunes élèves produisent des textes écrits contenant beaucoup moins de mots que ce qu'ils ou elles arrivent à produire à l'oral (Bigozzi & Vettori, 2016; Cellier & Dreyfus, 2001). Pour limiter ce biais, il est possible d'utiliser l'une des nombreuses bases de données lexicométriques donnant des indications de fréquence. Le logiciel en ligne *Anatext*⁴ offre la possibilité de s'appuyer notamment sur le nombre de lemmes présents dans chaque texte, élément plus significatif que le nombre de mots, selon Tutin et Craif (2024), concepteurs du logiciel. Le lemme correspond à la forme canonique d'un mot; chaque entrée dans le dictionnaire constitue un lemme. Dans *Anatext*, ces lemmes sont triés par tranche de fréquence selon une base de données⁵ autour d'un corpus de textes littéraires, de séries et de films, ce qui permet de mesurer la richesse du lexique utilisé. Pour ce critère, nous avons additionné le nombre de lemmes supérieurs à la tranche 1 (représentant les 1 000 lemmes les plus fréquents).

Le deuxième critère linguistique retenu est la syntaxe. Nous nous référons tout d'abord à Boisseau (2005/2020) qui a mis en évidence l'importance du développement de la syntaxe dans le langage enfantin. Puis, nous recourons au concept de maturité syntaxique développé par Boivin, Roussel et Pinsonneault (2017) et, avant eux, Hunt (1965) et Paret (1988). La maturité syntaxique se définit comme les dimensions syntaxiques apparaissant dans les textes écrits des élèves les plus avancés du point de vue développemental. Dans cette optique, il est possible de mesurer les compétences syntaxiques des élèves à partir de plusieurs critères: la mobilité des constituants à l'intérieur de la phrase, le nombre de constituants dans une phrase ou dans des groupes et le nombre de subordonnées mobilisées. Ces subordonnées peuvent être corrélatives (introduites par que), relatives (introduites par qui), infinitives, participiales ou autres (Boivin et al., 2017). Selon Paret (1988) et Boivin et al. (2017), c'est cette dernière capacité d'enchâssement qui constitue le critère par excellence de la maturité syntaxique. C'est également l'unique critère que nous pouvons appliquer non seulement pour l'évaluation d'un énoncé oral, mais également à la phrase écrite (Koch & Oesterreicher, 2001).

4. <http://phraseotext.univ-grenoble-alpes.fr/anaText/> Les auteurs et autrices donnent l'exemple « examinons ces exemples ». Ici, on a les lemmes « examiner » + « ce » + « exemple ».

5. <http://www.lexique.org>

Étape 2 : explorer les outils existants pour construire le nôtre

Après avoir déterminé nos critères, il fallait les affiner et les mettre en forme. Pour cela, en 2023, nous avons réalisé une exploration des outils existants (Daunay, 2007 ; Harvey & Loiselle, 2009). Cette étape a nécessité deux activités méthodologiques : 1) repérer des outils d'évaluation des narrations selon un choix de critères et 2) les comparer pour en choisir un ou, le cas échéant, cumuler leurs atouts (Quinn & Kim, 2017).

La sélection des outils existants a été menée à l'aide des critères suivants :

- l'objectif ou l'un des objectifs de l'outil est d'évaluer des narrations : ces narrations sont orales ou écrites ou les deux ; fictives ou relatant des faits réels, car, à ce stade du processus, ces deux types de narration présentent un intérêt quant aux critères d'évaluation ;
- les critères d'évaluation portent en priorité sur des dimensions textuelles (donc, relatives au genre) ;
- ces outils sont adaptés aux élèves du premier cycle primaire (4 à 8 ans) ;
- ils ont été conçus à partir d'un protocole de recherche et proviennent de recherches en sciences de l'éducation.

Trois outils d'évaluation de narrations sont ressortis : ils émanent de Bliss et al. (1998), de Gagnon et al. (2018) et de Kirby et al. (2021). Pour leur comparaison, présentée dans le tableau 1, plusieurs critères nous ont guidés :

- le type de récit visé : récits sollicitant le vécu ou récits sollicitant l'imagination (Reuter, 2019) ;
- la conception du récit – orale ou écrite (Koch & Oesterreicher, 2001) ;
- les dimensions évaluées détaillées : cohérence narrative, cohésion narrative, lexicale, syntaxe ;
- leur forme, puisque notre objectif était de créer un outil d'évaluation sous forme de grille à partir des critères retenus. Selon Berthiaume et al. (2011, p. 4) ;
- une grille critériée est un tableau qui détaille à la fois les critères utilisés pour interpréter la preuve d'apprentissage fournie par l'étudiant dans un travail écrit ou encore lors d'une présentation orale, et les indicateurs ou niveaux de performance possibles pour chaque critère.

Ainsi, nous distinguons une grille critériée d'une évaluation plus proche d'une liste de dimensions à cocher. Dans le tableau 1, nous avons formulé cette catégorie avec la mention « autre type ».

Tableau 1
Comparaison des outils d'évaluation

		Bliss et al. (1998)*	Gagnon et al. (2018)	Kirby et al. (2021)**
1) Type de récit	– sollicitant le vécu	X***		X
	– sollicitant l'imagination		X	X
2) Conception du récit	– orale	X	X	X
	– écrite			X
3) Dimensions évaluées	– cohérence	X	X	X
	– cohésion	X	X	X
	– lexique		X	X
	– syntaxe		X	X
4) Forme de l'évaluation	– grille critériée		X	X
	– autre type	X		

* *Narrative Assessment Profiles* (NAP)

** *Narrative Language Measures* (NLM)

*** Le NAP est en général appliqué avec des récits sollicitant le vécu, sauf exception.

En reprenant les quatre critères en ordonnée du tableau, nous avons observé que :

- 1) Bliss et al. (1998) est le seul outil s'intéressant uniquement au récit sollicitant le vécu en privilégiant les récits spontanés d'élèves. Le protocole expérimental prévoit que le chercheur ou la chercheuse raconte une brève expérience personnelle à l'enfant et lui demande d'en raconter une similaire⁶. Kirby et al. (2021) ont, quant à eux, recueilli des récits d'élèves durant une séquence d'enseignement. L'instruction est de rédiger une histoire (*story*) à partir d'un sujet donné pouvant relever du domaine de la fiction ou d'un événement vécu. Gagnon et al. (2018) ont fait produire aux élèves des récits sollicitant l'imagination en leur présentant une série d'images et en leur demandant de raconter une histoire en lien avec elles.

6. Voici un exemple de question posée en début d'entretien : « Quand j'avais ton âge, je sentais une fleur et il y avait une abeille dessus, et elle m'a piqué au nez. As-tu déjà été piqué ? » (Bliss et al., 1998, p. 353)

- 2) Les trois outils s'intéressent au récit oral. Seul l'outil de Kirby et al. (2021) est explicitement transposable à l'oral et à l'écrit, les critères qui portent sur la forme écrite (ponctuation, orthographe) étant signifiés comme optionnels.
- 3) Concernant les dimensions évaluées, Gagnon et al. (2018) et Kirby et al. (2021) recouvrent toutes celles qui nous intéressent : cohérence et cohésion du récit, lexique et syntaxe pour les aspects linguistiques. Tandis que Bliss et al. (1998) se limitent à évaluer les dimensions du genre, sauf peut-être concernant le critère de *fluency* (y a-t-il de faux départs, des corrections internes ou des répétitions?).
- 4) Concernant la forme de ces outils, l'un est une liste de critères notifiés par oui ou non amenant à un commentaire de la part de la personne évaluatrice dans une approche clinique du sujet (Bliss et al., 1998). Les travaux de Gagnon et al. (2018) et de Kirby et al. (2021) épousent la forme d'une grille critériée.

En conclusion, cette analyse a débouché sur le choix de cumuler les atouts de ces trois outils. Concrètement, nous avons produit une première version d'une grille critériée (Gagnon et al., 2018 ; Kirby et al., 2021) dont l'objet est le récit sollicitant le vécu (Bliss et al., 1998 ; Kirby et al., 2021), mesurant des dimensions portant sur la cohérence et sur la cohésion du récit, sur le lexique et sur la syntaxe (Gagnon et al., 2018 ; Kirby et al., 2021) – tout en réduisant le nombre de critères propres à ces dimensions pour les adapter spécifiquement au genre de l'anecdote – et pouvant être transposée à l'oral et à l'écrit comme l'ont proposé Kirby et al. (2021). Cette première version contient huit critères répartis sur 17 points. Trois critères de cohérence (9 points) portant sur le maintien du sujet de l'anecdote, sur la séquence d'événements et sur le schéma narratif ; trois critères de cohésion (5 points) portant sur la référenciation cohérente, le système des temps au passé et la relation entre les parties du texte à l'aide d'organisateur ; deux critères portant sur la complexité du langage (3 points) au travers de la richesse du vocabulaire et sur le nombre de complexités syntaxiques.

Afin d'améliorer cette version 1 de la grille et de répondre à la nécessité de construire un outil valide et utilisable, ne partant pas uniquement de nos explorations de la littérature, nous avons réuni plusieurs expertes et experts, selon un processus itératif relaté dans l'étape suivante.

Étape 3 : expertise de l'outil selon un processus itératif

Nous avons organisé plusieurs séances de travail avec différentes personnes expertes. Pour les séances en groupe, nous avons adopté une démarche collaborative en prévoyant des espaces de dialogue qui rendent possibles la négociation et l'élargissement de la conscience autour de l'objet commun : la grille d'évaluation (Mottier Lopez, 2015). Cet élargissement se réalise grâce à la mobilisation des compétences individuelles des membres du groupe, dans notre cas, des chercheurs et des chercheuses. Dunbar et al. (2006) suggèrent que générer un dialogue peut accroître la cohérence entre les personnes dans leur interprétation et dans leur évaluation des niveaux de compétences (orales ou écrites) des personnes apprenantes et réduit la marge d'interprétation des preuves d'apprentissage. De même, pour Wiertz et al. (2020), le travail en groupes de pairs autour d'une grille permet, grâce à la discussion, d'intégrer l'expertise de chaque membre.

Pour expliciter cette étape, cruciale dans l'élaboration de l'outil, nous nous concentrons d'abord sur le déroulement des séances, puis nous illustrons le processus itératif à l'aide des transformations opérées sur trois critères d'évaluation.

Le déroulement des séances

La figure 1 fournit une vue globale du déroulement des étapes de travail ainsi que des personnes impliquées lors du processus collaboratif d'évaluation-coconstruction de la grille.

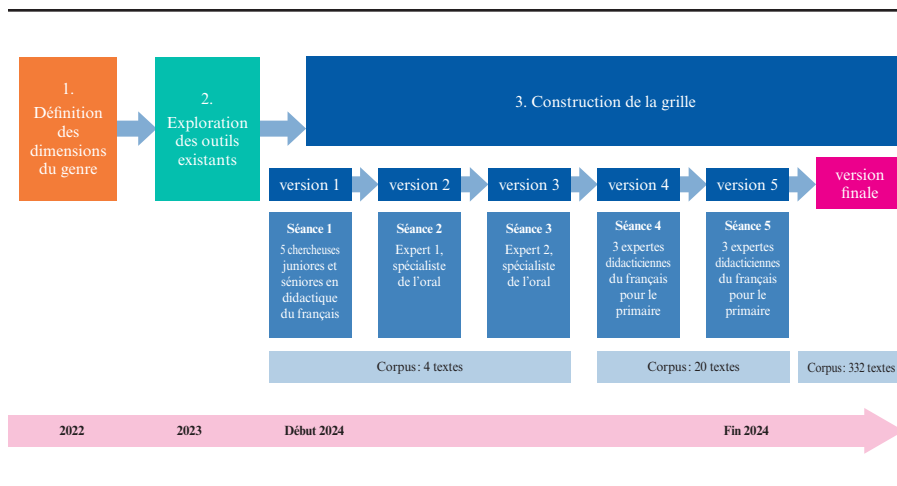
Au cours de l'année 2024, cinq séances ont été organisées. Nous détaillons chacune d'elles relativement aux personnes impliquées, à leur durée et aux contenus abordés. Cette démarche collaborative d'expertise de l'outil a permis de faire ressortir trois critères emblématiques, qui documentent l'évolution du processus dans le temps.

La séance 1

Lors de la première séance, d'une durée de 45 minutes, la version 1 de la grille a été soumise à un groupe de deux chercheuses sénéiores et de trois chercheuses juniiores en didactique du français avec des domaines d'expertise variés⁷ et touchant divers degrés de la scolarité.

7. Ces domaines d'expertise concernent l'évaluation, la littérature, le numérique, l'oral et les processus d'écriture.

Figure 1
Étapes du processus de réalisation de la grille



Dans notre étude expérimentale, un pré-test et un post-test ont été réalisés pour lesquels chaque élève a produit quatre textes : deux à l'oral et deux à l'écrit. Ce sont deux textes d'une même élève (Ve12) récoltés au pré-test qui ont servis à éprouver la grille durant cette séance. Ces deux récits figurent dans le tableau 2.

Tableau 2
Récit oral et récit écrit récoltés lors du pré-test de l'élève Ve12

Pré-test Ve12	
Oral	Écrit
<p>Quand on était allés à la France on était allés à la maison et après ma sœur elle a ouvert un paquet de viande et après ça sentait mauvais dans la voiture et après on a pris nos bougies et on a senti on a ouvert toutes les fenêtres</p>	<p><i>can on n'élai dedan la voiture ma sœur elle a ouvert un pake de viande et sa pue dans la voiture moi et ma sœur on n'a pu les bougies est on n'a ouvert toute les fenêtr de la voiture</i></p> <p>Transcription : Quand on était dedans la voiture ma sœur elle a ouvert un paquet de viande et ça pue dans la voiture moi et ma sœur on a pris les bougies et on a ouvert toutes les fenêtres de la voiture.</p>

La discussion entre les personnes expertes a permis de réaliser une série de modifications sur la présentation et sur la formulation des critères d'analyse.

Premièrement, nous avons précisé certains concepts théoriques liés aux critères. Nous avons ajouté le concept de maturité syntaxique, le terme de connecteurs et le couple nœud-dénouement de manière explicite dans la grille. Nous avons également abordé la question de la pondération, ce qui a abouti à des changements d'attribution de points pour certains critères (dénombrément des connecteurs, du nombre de lemmes et des complexités syntaxiques). Enfin, nous avons mis en discussion la pertinence d'évaluer le même texte à l'oral et à l'écrit en miroir ou d'évaluer les textes de manière distincte. Après quelques essais dans chacune des options, nous avons opté pour la première qui présente l'intérêt d'adopter un regard double sur un même contenu produit selon les deux modalités orale et écrite.

La séance 2

Dans la deuxième séance, d'une durée de 90 minutes, nous avons soumis la grille à un expert de la didactique de l'oral. Cette rencontre a permis premièrement de présenter le processus entamé avec le premier groupe d'expertes et de stabiliser les choix méthodologiques effectués en vue de la poursuite du processus itératif.

Sur le plan du contenu, nous avons ajouté des références dans la grille afin d'étayer scientifiquement les critères. L'un d'eux a été également enlevé. En effet, la grille dans sa version 1 débutait avec un critère de cohérence concernant le maintien du sujet de l'anecdote tout au long du récit. Or, lors de l'épreuve de passation, à l'aide d'une consigne ciblée invitant l'élève à raconter, puis à écrire individuellement un événement (une petite aventure vécue durant ses dernières vacances et qui sort de l'ordinaire), les premières mises à l'épreuve ont montré que tous les élèves répondaient sans difficulté à ce critère. Nous avons donc décidé de le supprimer.

La séance 3

Dans la troisième séance, d'une durée de 60 minutes, les interventions de l'experte en didactique de l'oral ont principalement porté sur la compréhension commune des critères. Par exemple, le critère mesurant le système des reprises anaphoriques a été divisé en deux :

- il y a une référencement cohérente (on sait de qui et de quoi on parle) ;

- un réseau anaphorique est mis en place dans le texte grâce au recours à des reprises réalisées par des pronoms, des adverbes, des synonymes, etc. Reprenons le premier récit de l'élève Ve12 issu du tableau 2 :

Encadré 1 – Ve12_prétest oral

quand on était allés à la France /on était allés à la maison et après ma sœur elle a ouvert un paquet de viande et après ça sentait mauvais dans la voiture et après on a pris nos bougies et on a senti /on a ouvert toutes les fenêtres.

On trouve dans ce récit le pronom possessif «ma» se rapportant à l'auteur et le pronom personnel «elle» double-thématisant le groupe nominal «ma sœur» à l'aide d'une dislocation (Boisseau, 2020). Par contre, concernant la cohérence de la référenciation, le «on» pose problème, car on ne sait pas quelles sont les personnes présentes dans la voiture, même si nous supposons qu'il s'agit de toute la famille.

Cette troisième séance a également été l'occasion d'une discussion sur des bases de données psychométriques potentielles pour mesurer la richesse du lexique (dont *Anatext*, que nous avons finalement choisi).

Les séances 4 et 5

La quatrième séance a réuni trois expertes à qui nous avons envoyé un texte de présentation et d'utilisation de la grille provisoire pour les préparer à la séance. Les expertes ont travaillé cette fois-ci avec 20 textes oraux et écrits, produits par cinq élèves. Nous avons apporté des modifications portant principalement sur la formulation et sur la compréhension commune des critères de cohérence. La transformation de trois de ces critères est exposée plus en détail dans la partie suivante.

Le groupe de personnes expertes a jugé nécessaire de fixer une cinquième et dernière séance de 90 minutes en vue de tester les changements discutés sur les 20 textes pour parvenir à la marge d'interprétation la plus faible possible. Lors de cette dernière séance, les personnes expertes ont attesté de la facilité de prise en main de la grille et de la cohérence des évaluations produites. Nous avons donc pu arrêter la version finale de notre outil d'évaluation.

La transformation de trois critères au fil des séances

Nous présentons trois critères emblématiques pour illustrer le processus itératif utilisé dans la démarche collaborative : ils portent respectivement sur (a) la visée du texte, (b) son organisation et (c) la présence d'un commentaire clôturant le récit. Ils sont synthétisés dans le tableau 3.

Tableau 3
Évolution de la formulation de trois critères au fil des séances de la démarche collaborative

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5
Critère a) la visée du texte	Cocasse		Sortant de l'ordinaire	Remarquable du point de vue de l'élève	Caractérisée comme remarquable par l'élève (présence de marques énonciatives : adjectifs, adverbes, modalisations hors commentaire final)
Critère b) l'organisation du texte	Ordre (chrono) logique		Le texte est compréhensible : – les différents éléments du récit apparaissent les uns après les autres de manière cohérente ; – les idées et les mots permettent de s'imaginer l'évènement avec clarté.		– il y a différentes parties – ces différentes parties sont compréhensibles sans effort par les destinataires
Critère c) la présence d'un commentaire à la fin	Jugement (coda) : commentaire personnel		Un commentaire final (coda) sert à exprimer une réaction.		Commentaire final (coda) – au minimum un mot, une expression (voilà, c'est tout, ...) – une phrase exprimant un jugement général sur le contenu

a) Quelle est la visée du texte ?

Dans la première mouture de la grille d'évaluation apparaissait l'adjectif qualificatif «cocasse» pour juger de la pertinence de l'évènement relaté. Or, la mise à l'épreuve de ce critère lors de la séance 1 a montré, premièrement, que l'évaluation de cet aspect était trop subjective au vu des disparités entre les évaluatrices et que, deuxièmement, l'aspect cocasse semblait trop ambitieux pour des textes d'élèves de 7-8 ans. En effet, une grande partie d'entre eux et elles peinent encore à isoler un élément de vie cocasse et donc, sujet à narration. Ainsi, pour la suite (séance 3), nous avons décidé de tempérer

cet aspect en le reformulant par un critère sensiblement moins exigeant soit, «sortant de l'ordinaire». Ceci a également amélioré la compréhension du critère entre les évaluatrices, mais a tout de même encore débouché sur des désaccords. Par conséquent, lors de la quatrième rencontre, il a été convenu d'adopter le point de vue d'un ou d'une enfant de 7-8 ans, pour juger de ce critère avec la formulation «remarquable du point de vue de l'élève».

Pour illustrer les interrogations autour de la visée du genre de l'anecdote, le tableau 4 montre, pour l'élève An4, les quatre textes produits lors des prétests et des post-tests :

Tableau 4

Exemple de productions de l'élève An4 et la grille contenant la correction

Pré-test	
Oral	Écrit
<p>Je m'ai fait opérer d'une otite à cause de mes oreilles parce que le tympan il y avait trop de liquide dans les oreilles du coup j'ai pas pu bah le du coup j'ai fait une opération voilà</p>	<p>je mé té une oparation des oreille ce té une otite.</p> <p>Transcription : Je m'ai fait une opération des oreilles C'était une otite.</p>
Dispositif expérimental	
Pré-test	
Oral	Écrit
<p>Une fois j'étais sur les pistes et il y avait une bosse et j'avais trop envie d'aller dessus je suis allé dessus et quand je suis re-atteéri parce que j'étais près d'une pente où il y avait la bosse et quand je suis allé dessus je me suis tordu les chevilles</p>	<p>Une fois qéte sur une piste de neige il y avait une grosse bosse je sui allé dessus et quand je suis retombé je me suis tordu les chevilles.</p> <p>Transcription : Une fois j'étais sur une piste de neige il y avait une grosse bosse je suis allée dessus et quand je suis retombée je me suis tordu les chevilles.</p>

Pointons les échanges menés en séance 4 autour de la phrase écrite de cette élève, récoltée lors du prétest :

Encadré 2 – An4_prétest écrit

Je m'ai fait une opération des oreilles c'était un otite.

Avec ce type de traces, le groupe d'expertes a été confronté à la relativité du critère, même en laissant de côté sa perspective adulte : l'évènement relaté ici est remarquable dans une certaine mesure, mais il est présenté comme si ce n'était pas le cas, de manière neutre, sans mise en tension explicite ou effet intrigant. Cette imprécision a révélé des disparités persistantes et, donc, trop de subjectivité. La poursuite des discussions a débouché sur la reformulation du critère suivant : « caractérisé comme remarquable ». Le but est ainsi de mesurer l'intention de la narratrice ou du narrateur à rendre sciemment son récit intrigant ou, du moins, intéressant. Mais quels signes objectifs montrent cette intention à l'oral et à l'écrit ? Seules des traces dans le texte le permettent.

Au post-test oral, l'élève An4 relate l'anecdote suivante :

Encadré 3 – An4_post-test oral

une fois j'étais sur les pistes et y avait une bosse et j'avais trop envie d'aller dessus / je suis allée dessus et quand je suis réatterri parce que j'étais près d'une pente où il y avait la bosse / et quand je suis allé dessus je me suis tordu les chevilles

L'adverbe trop marque l'intensité et annonce une suite, une tension narrative. Cette tension est présente également dans le post-test écrit, mais sous une autre forme :

Encadré 4 – An4_post-test écrit

Une fois j'étais sur une piste de neige il y avait une grosse bosse je suis allée dessus et quand je suis retombée je me suis tordu les chevilles.

Avec l'utilisation de l'adjectif grosse, l'élève module son discours en ajoutant un effet intrigant par le choix de ce mot.

Ce sont des marques énonciatives sous forme d'adjectifs, d'adverbes et de prépositions qui montrent la volonté de l'élève de faire de l'évènement relaté quelque chose de remarquable. Cette constatation a finalement permis de parvenir à un accord entre les personnes expertes. Ces marques, qui se traduisent par le choix des mots, constituent des traces concrètes qui rendent le récit digne d'intérêt pour le ou la destinataire. Nous avons intégré ces modifications lors de la séance 5.

b) Quelle structure pour l'anecdote?

L'organisation d'un texte devrait participer à sa clarté. Les premières mises à l'épreuve ont dévoilé que le respect de la chronologie des évènements ou, du moins, la démonstration d'une certaine logique dans le récit n'étaient pas suffisants pour juger de ce critère.

Pour cette raison, lors de la séance 3, nous avons décidé de mettre en avant la réception du récit par le ou la destinataire avec l'adjectif compréhensible. Nous avons encore tenté d'affiner ce critère en reprenant la formulation issue de Colognesi (2015) : «les idées et les mots permettent de s'imaginer l'évènement avec clarté». Malgré cette reformulation, lors de la séance 4, le groupe d'expertes a montré encore trop de divergences. Nous avons finalement décidé de garder deux niveaux d'acceptation du critère valant chacun un point : 1) le texte est structuré en différentes parties, 2) ces différentes parties sont compréhensibles sans effort par le ou la destinataire. Autrement dit, pour citer l'une des expertes, «il n'est pas nécessaire de procéder à des inférences trop importantes pour comprendre le texte», ni le lire ou l'écouter plusieurs fois. Pour reprendre l'exemple de l'élève An4 :

Encadré 5 – An4_post-test oral

une fois j'étais sur les pistes et y avait une bosse et j'avais trop envie d'aller dessus / je suis allée dessus et quand je suis réatterri parce que j'étais près d'une pente où il y avait la bosse / et quand je suis allé dessus je me suis tordu les chevilles

Il y a bien plusieurs parties dans le texte : l'élève introduit son texte avec des éléments contextuels, une légère tension narrative, puis un dénouement. Néanmoins, l'énoncé «parce que j'étais près d'une pente où il y avait la bosse» est une digression qui peut perdre le ou la destinataire. Ainsi, ce récit ne récolte qu'un point sur les deux prévus pour ce critère.

c) Quel commentaire final?

Rares sont les élèves formulant un commentaire final en clôture de leur récit à l'aide d'un énoncé ou d'une phrase exprimant un jugement (IRDP, 2023).

Au cours du processus collaboratif de stabilisation de la grille, ce critère a pris plusieurs formes. Notre équipe est passée d'un critère basé sur la présence ou non d'un commentaire exprimant un jugement à, dans la version finale, deux niveaux visant à valoriser certaines productions incomplètes : le niveau 1 consiste à la présence au minimum d'un mot ou d'une expression clôturant le texte et le niveau 2 correspond à une phrase exprimant un jugement général sur le contenu.

Lors de son prétest oral, An4 recourt à un mot isolé, voilà, pour conclure son récit. Elle atteint donc le premier niveau.

Encadré 6 – An4_ prétest oral

je m'ai fait opérer d'une otite à cause de mes oreilles parce que le tympan / il y avait trop de liquide dans les oreilles / du coup, j'ai pas pu // bah /le / du coup, j'ai fait une opération // voilà

L'annexe A montre l'évaluation des quatre productions de cette élève. Il s'agit de la grille finale utilisée pour le codage de l'ensemble des productions des élèves de notre étude expérimentale. Chaque critère est spécifié par des indicateurs dont l'atteinte vise à valoriser quantitativement les performances de l'élève.

La grille, construite selon une démarche méthodologique solide et basée sur la collaboration, répond pleinement à nos objectifs de recherche : évaluer et comparer des anecdotes produites à l'oral et à l'écrit par des élèves de 7-8 ans ayant suivi une séquence d'enseignement.

Conclusion

Par cette contribution, nous avons fourni des pistes méthodologiques afin d'assurer la validité d'un nouvel outil pour évaluer la production d'anecdotes, à la fois à l'oral et à l'écrit.

Après avoir exploré les ressources théoriques afin de définir les dimensions du genre à évaluer, nous avons mené une analyse critique de l'existant (Daunay, 2007 ; Harvey & Loiselle, 2009). Cette analyse nous a permis

d'identifier trois outils d'évaluation des narrations d'élèves (Bliss et al., 1998; Gagnon et al., 2018; Kirby et al., 2021) afin de cumuler leurs atouts (Quinn & Kim, 2017) et de construire une première version de notre propre outil d'évaluation. Nous avons ensuite mis à l'épreuve cette version grâce à un processus itératif basé sur des discussions entre personnes expertes pour une recherche de validité (Gangloff, 2008) au plus proche des besoins de notre étude. Cette construction par étapes, version après version, en capitalisant les expertises, dans le souci de varier les regards (Wiertz et al., 2020), a duré plusieurs mois. Elle a permis de passer en revue des critères et de mettre sur pied des échanges, des négociations, autour de leur formulation et de leur compréhension à partir d'un nombre réduit de productions.

Cette démarche comporte des limites. Nous n'avons pas calculé d'indice de fidélité interjuges – il s'agira d'une prochaine étape de travail – mais avons privilégié une démarche qualitative (Dunbar et al., 2006). Il nous semble que, au-delà d'un appareillage statistique qui pourrait être couteux (Wiertz, 2024), notre processus, qui accorde une place importante à la discussion, permet de réduire la subjectivité interprétative inhérente à ce type d'évaluation, sans viser une objectivité pure (Berthiaume et al., 2011). La démarche collaborative a favorisé la conciliation des avis et, corolairement, le raffinement de l'outil. Il est donc possible de l'utiliser à une plus grande échelle. C'est d'ailleurs ce à quoi nous consacrons la suite de nos travaux : évaluer, à l'aide de l'outil, toutes nos données (représentant 166 prétests et 166 post-tests récoltés, pour un total de 332 textes). Cette analyse sur un corpus de textes plus large, nous permettra, en définitive, de comparer les conditions d'enseignement pour déterminer l'impact d'un enseignement du récit oral articulé au récit écrit sur les compétences narratives des élèves.

Nous osons espérer que ce processus collaboratif de coconstruction d'un outil d'évaluation puisse inspirer d'autres recherches qui, comme la nôtre, désirent documenter les apprentissages réalisés au cours de dispositifs d'enseignement de la production de textes oraux et écrits.

Révision linguistique : Marie-Claire Legaré

Mise en page : Emmanuel Gagnon

Résumé en portugais : Eusébio André Machado

Réception : 25 septembre 2025

Version finale : 04 février 2026

Acceptation : 06 avril 2026

LISTE DES RÉFÉRENCES

- Abiven, K. (2013). Un genre de discours miniature : pour un modèle de l'anecdote. *Pratiques* (157-158), 119-132.
- Adam, J.-M. (2011). *Genres de récits : narrativité et généricité des textes*. Academia.
- Allen, J. (2017). *The role of oral language in writing development*. Cambridge University Press.
- Baroni, R. (2017). *Les rouages de l'intrigue*. Slatkine Érudition.
- Berthiaume, D., David, J., & David, T. (2011). Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée : repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.524>
- Bianco, M. (2016). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presses universitaires de Grenoble. <https://doi.org/10.3917/pug.bianc.2016.01>
- Bigozzi, L., & Vettori, G. (2016). To tell a story, to write it: Developmental patterns of narrative skills from preschool to first grade. *European Journal of Psychology of Education*, 31(4), 461-477. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0273-6>
- Blanc, A. C., Colognesi, S., & Gagnon, R. (2024). Oral-écrit : quelle articulation dans les productions de récits au primaire? Une revue systématique de la littérature. *Canadian Journal of Education*, 47(4), 966-996.
- Blanc, A. C., Gagnon, R., & Colognesi, S. (2023). L'articulation oral-écrit dans les dispositifs d'enseignement de la production de récits au primaire. *Le français aujourd'hui*, 222(3), 53-67.
- Bliss, L. S., McCabe, A., & Miranda, A. E. (1998). Narrative assessment. Profile: discourse analysis for school-age children. *Journal of Communication Disorders*, 31(4), 347-363.
- Boisseau, P. (2020). *Enseigner la langue orale en maternelle* (Nouvelle édition mise à jour). Retz Canopé éditions.
- Boivin, M. C., Roussel, K., & Pinsonneault, R. (2017). Phrases complexes et maturité syntaxique : une comparaison entre des écrits d'élèves de 13 et 16 ans. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 55. <https://doi.org/10.4000/lidil.4206>
- Bronckart, J.-P. (1997). La temporalité des discours, comme contribution à la reconfiguration des actions humaines. *Travaux du Centre de recherches sémiologiques*, 65, 39-65.
- Cappeau, P. (2016). Questions sur l'oral : Médium, syntaxe, genre. *Le français aujourd'hui*, 195(4), 23-36. <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0023>
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2017). *Narramus*. Retz.
- Cellier, M., & Dreyfus, M. (2001). L'articulation écrit-oral à travers un dispositif. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, (24-25), 89-111. <https://doi.org/10.3406/reper.2001.2371>
- Conférence Intercantonale de l'Instruction publique (CIIP) (2023). *Nouveaux moyens d'enseignement romands*, <https://www.ciip.ch/Moyens-denseignement/Moyens-denseignement-romands-MER/Moyens-denseignement-romands-MER>

- Colognesi, S. (2015). *Faire évoluer la compétence scripturale des élèves*. [Thèse de doctorat; Université catholique de Louvain]. <http://hdl.handle.net/2078.1/161327>
- Colognesi, S., & Deschepper, C. (2018). La relecture collaborative comme levier de réécriture et de soutien aux corrections des textes. *Le français aujourd'hui*, 203(4), 63-72.
- Colognesi, S., & Deschepper, C. (2019). Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire. Qu'en est-il en Belgique francophone? *Language and Literacy*, 21(1), 1-18. <https://doi.org/10.20360/langandlit29365>
- Colognesi, S., & Lucchini, S. (2018). Enseigner l'écriture: l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. *Canadian Journal of Education*, 41(1), 223-250.
- Côté, M.-H., & Villeneuve, A.-J. (2017). La norme orale en français laurentien: introduction. *Arborescences*, (7), 1-16. <https://doi.org/10.7202/1050965ar>
- Daunay, B. (2007). Comment la recherche didactique évalue les pratiques d'enseignement de la littérature. *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation*, 35-43. Presses universitaires de Louvain.
- Delcambre, I. (2011). Comment penser les relations oral/écrit dans un cadre scolaire. *Recherches*, 54(1), 7-15.
- de Weck, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants*. Delachaux et Niestlé
- Dolz, J., Rey, N., & Surian, M. (2004). Le débat: un dialogue avec la pensée de l'autre. *Le français aujourd'hui*, 146(3), 5-15.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998/2016). *Pour un enseignement de l'oral, Initiation aux genres formels à l'école*. De Boeck
- Dunbar, N. E., Brooks, C. F., & Kubicka-Miller, T. (2006). Oral communication skills in higher education: Using a performance-based evaluation rubric to assess communication skills. *Innovative Higher Education*, 31(2), 115-128. <https://doi.org/10.1007/s10755-006-9012-x>
- Fantazy, D. (2013). *Étude multimodale et sémiotique des capacités narratives enfantines à l'oral et à l'écrit*. [Thèse de doctorat, Université de Grenoble].
- Fayol, M. (2000). Comprendre et produire des textes écrits: l'exemple du récit. Dans M. Kail (dir.), *L'acquisition du langage. Vol. II. Le langage en développement. Au-delà de trois ans* (p. 183-213). Presses universitaires de France.
- Gagnon, R. (2011). Former à enseigner l'argumentation orale: de l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale. *La Lettre de l'AIRDF*, 49(1), 19-23.
- Gagnon, R., Bourdages, R., Frossard, D., & Panchout-Dubois, M. (2018). Conter à l'oral au primaire; mesure de quelques effets d'un outil d'aide à la structuration du récit: les cartes à raconter. *SHS Web of Conferences*, 46, 07009. EDP Sciences.
- Gagnon, R., & Colognesi, S. (2025). Quelles recommandations pour l'évaluation de l'oral à l'école et en formation? Enjeux de professionnalisation dans la formation à l'enseignement. *Phronesis*, 14(1), 17-26. <https://doi.org/10.7202/1116122ar>
- Gagnon, R., & Darne-Xu, A. (2024). Jonglent-ils avec les «mondes»? L'enseignement des usages des temps du passé et ses effets sur les récits d'élèves de la fin de l'école primaire au début du secondaire. *9^e Congrès mondial de linguistique française*, 191, 18.
- Gagnon, R., de Pietro, J.-F., & Fisher, C. (2017). Introduction. Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques* (p. 11-40). Presses universitaires de Namur.

- Gagnon, R., & Dolz, J. (2016). Corps et voix : quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire? *Le français aujourd'hui*, 195(4), 63-76.
- Gagnon, R., Hauser, S., Guillemin, S., & Bourdages, R. (2021). L'enseignement de l'oral au primaire en Suisse romande et en Suisse alémanique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 86, Éducation Internationale/CIEP, 139-149.
- Gangloff, B. (2008). *Les Fondements méthodologiques du savoir scientifique*. Presses universitaires de Rouen et du Havre. <https://doi.org/10.4000/books.purh.6024>
- Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and written language*. Oxford University Press.
- Halté, J.-F. (2005). Introduction. Dans J.-F. Halté et M. Rispaïl (dir.). *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités* (p. 11–31). L'Harmattan.
- Harvey, S., & Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche-développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.
- Hunt, K. W. (1965). *Grammatical Structures Written at Three Grade Levels* (Rapport n° 3). NCTE.
- IRDp (2023). *Modèles didactiques des genres textuels*. https://www.irdp.ch/data/secure/3942/document/RELATE_Anecdote_SCHEMATISATION.pdf
- Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2012). *Comment les enfants entrent dans le langage*. Retz.
- Kirby, M. S., Spencer, T. D., & Chen, Y.-J. I. (2021). Oral narrative instruction improves kindergarten writing. *Reading & Writing Quarterly*, 37(6), 574–591. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1879696>
- Koch, P., & Oesterreicher, W. (2001). Langage parlé et langage écrit. *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, 1, 584-627.
- Labov, W. (1978). *Le parler ordinaire : la langue dans les ghettos noirs des États-Unis*. Les Éditions de minuit.
- Le Cunff, C., & Jourdain, P. (2008). *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Hachette Éducation.
- Lépine, M. (2011). Du schéma narratif au couple nœud-dénouement. *Québec français*, 162, 66–67.
- Mercer, N., Warwick, P., & Warwick, A. (2017). An oracy assessment toolkit: Linking research and development in the assessment of students' spoken language skills at age 11-12. *Learning and Instruction*, 48, 51-60. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.10.005>
- Morinet, Ch. (2019). Fonction du couple oral-écrit dans la littérature. Dans M. Niwese, J. Lafont Terranova, & M. Jaubert (dir.). *Écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire : enjeux, modèles et pratiques innovantes*. Presses universitaires du Septentrion. <https://books.openedition.org/septentrion/76768?lang=fr>
- Mottier Lopez, L. (2015). Au cœur du développement professionnel des enseignants, la conscientisation critique : exemple d'une recherche collaborative sur l'évaluation formative à l'école primaire genevoise. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 119-135. <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0119>
- Nonnon, É. (1999). Note de synthèse. L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques – Aperçu des ressources en langue française. *Revue française de pédagogie*, 129, 87-131. http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1999_num_129_1_1067
- Nonnon, É. (2000). Ce que le récit oral peut nous dire sur le récit écrit. *Repères*, 21, 23-52. <https://doi.org/10.3406/reper.2000.2326>

- Nonnon, É. (2002). Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 115-116, 73-92. <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1972>
- Paret, M.-C. (1988). La syntaxe écrite des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 14(2), 183-204.
- Paternostro, F. (2022). *L'enseignement de la norme en français parlé*. Presses Universitaires de Rennes.
- Plane, S. (2015). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné? *Cahiers pédagogiques*. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne>
- Quinn, D. M., & Kim, J. S. (2017). Scaffolding fidelity and adaptation in educational program implementation: Experimental evidence from a literacy intervention. *American Educational Research Journal*. <http://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0002831217717692>
- Rehm, C. (2020). Oral/Écrit : (Dis)continuités. Dans A. C. Blanc, & V. Capt. (dir.), *La tête et le texte : Formation initiale des enseignants primaires en didactique de la lecture et de l'écriture* (p. 139-156). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b17019>
- Reuter, Y. (2019). Des récits et des élèves. *Pratiques*, (p. 181-182). <https://doi.org/10.4000/pratiques.5971>
- Schneuwly, B. (2017). *Didactique du français et enseignement de l'oral*. Peter Lang.
- Soucy, E. (2022). Vers une définition de l'approche intégrée du français. *Formation et profession*, 30(3), <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.724>
- Spencer, T., & Peterson, D. (2018). Bridging oral and written language: An oral narrative language intervention study with writing outcomes. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 49(3), 569-581. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-17-0030
- Stordeur, M. F., Sales-Hitier, D., Dupont, P., & Colognesi, S. (2023). L'oral, toujours bon à tout faire? De l'évolution des préoccupations autour de l'oral ces trente dernières années aux pratiques actuelles d'enseignants français et belges francophones. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 68, 17-37.
- Surcouf, C., & Gagnon, R. (2022). « Les normes du français parlé, elles s'enseignent ou pas? Le cas de la "dislocation à gauche" en début de scolarité ». *La Lettre de l'AIRDF*, 70, 34-39.
- Tutin, A., & Craif, O. (2024). *Présentation d'Anatext*. <http://turing3.univ-grenoble-alpes.fr/anaText/doc/anatext.presentation.pdf>
- Wiertz, C. (2024). *Le résumé d'informations à l'oral : démarche empirique de sa caractérisation via l'élaboration d'un outil de mesure* [Thèse de doctorat, UCL-Université Catholique de Louvain].
- Wiertz, C., Blondeau, B., Francotte, E., Galand, B., & Colognesi, S. (2022). Utiliser une grille critériée pour évaluer les explications orales de ses pairs : quels fonctionnements et quels effets? *e-JIREF*, 8(2), 51-88. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-8-2-51>
- Wiertz, C., Van Mosnenck, S., Galand, B., & Colognesi, S. (2020). Évaluer l'oral quand on est enseignant ou chercheur : points de discussion et prises de décision dans la coconception d'une grille critériée. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 1-37. <https://doi.org/10.7202/1083006ar>

Annexe A. Grille d'évaluation finale utilisée au prétest et au post-test pour l'élève An4

Code élève An4	Prétest		Post-test		Commentaire éventuel					
	Oral	Écrit	Oral	Écrit						
Dimensions textuelles: cohérence et cohésion du récit (17 pts)										
Visée										
Le texte décrit un événement Abiven (2013); Bronckart (1997); Colognesi & Lucchini (2018); Wiertz et al. (2022)	vraisemblable	0	1	0	1	0	1			
	relaté à la 1 ^{re} personne et cohérent énonciativement (je, on, nous)	0	1	0	1	0	1	0	1	
	caractérisé comme remarquable par l'élève (marques énonciatives: adjectifs, adverbes, modalisations, hors commentaire final)	0	1	0	1	0	1	0	1	
	relaté avec le temps du passé (PC/ imparfait/plus-que-parfait/présent de narration possible)	0	1	0	1	0	1	0	1	
Structure										
Le texte contient Baroni (2017); Gagnon et al. (2018); Lépine (2011); Lucchini (2018); Wiertz et al. (2022)	1) une situation initiale qui pose le contexte avec localisation à l'aide d'un organisateur temporel introduisant l'évènement (p. ex. Un jour, Une fois, etc.) localisation spatiale	0	1	0	1	0	1	0	1	
	2) un neud , une rupture explicitement formulée et venant rompre l'équilibre initial pour créer une tension narrative	0	1	0	1	0	1	0	1	
	3) un dénouement (chute) clôturant le récit	0	1	0	1	0	1	0	1	opération c'était une otiite

Annexe A. Grille d'évaluation finale utilisée au prétest et au post-test pour l'élève An4 (suite)

Code élève An4	Prétest		Post-test		Commentaire éventuel	
	Oral	Écrit	Oral	Écrit		
Le texte contient Baroni (2017); Gagnon et al. (2018); Lépine (2011); Lucchini (2018); Wiertz et al. (2022)	0	1 0	1 0	1 0	1	
4) un commentaire final (<i>codá</i>) au minimum un mot, une expression (<i>voilà, c'est tout, ...</i>) une phrase exprimant un jugement général sur le contenu	0	1 0	1 0	1 0	1	
il y a différentes parties	0	1 0	1 0	1 0	1	
Organisation des parties et ces différentes parties sont compréhensibles sans effort par le destinataire	0	1 0	1 0	1 0	1 répétition de l'opération (début et fin du texte)	
Textualisation						
Des connecteurs variés permettent de structurer ces parties Gagnon et al. (2018); Gagnon & Darne-Xu (2024); Wiertz et al. (2022)	0 1 2	3 0 1	2 3 0	1 2 3 0	1 2 3	à cause de, parce que, du coup, du coup, voilà et, et, et, quand, parce que, où, et quand et, quand
Système de reprises Colognesi & Lucchini (2018); de Weck (1991)	0	1 0	1 0	1 0	1	
référenciation cohérente (personnes identifiées) présence d'un réseau anaphorique cohérent (à l'aide de reprises pronominales, par un groupe adverbial, un synonyme, ...)	0	1 0	1 0	1 0	1	

Annexe A. Grille d'évaluation finale utilisée au prétest et au post-test pour l'élève An4 (suite)

Richesse du langage (6 pts)

Lexique Baroni (2017); Colognesi & Lucchini (2018); Tutin & Craif (2024)	Nombre de lemmes ² supérieur à la tranche 1 dans Anatext (>1000 lemmes les plus fréquents) 0 à 8 occ. = 0 pt; 9 à 18 occ. = 1 pt	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Complexités syntaxiques (maturité syntaxique) Boisseau (2020); Boivin et al. (2017); Colognesi & Lucchini (2018)	Nombre de subordinées (p. ex. que, qui, parce que, à cause de, où, quand, si, comme + participiales) 0 occ. = 0 pt; 1 occ. = 1 pt; 2 occ. = 2 pts; 3 occ. et plus = 3 pts	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Total sur 23:		13				4				16				14			

1. Ne pas compter l'organisateur de localisation temporelle dans la situation initiale

Ne pas compter *parce que* comme connecteur. Le comptabiliser dans les complexités.

2. lemme : formes canoniques des mots (ce qu'on a dans les dictionnaires). Par exemple, pour « examinons ces exemples », on a les lemmes : examiner + ce + exemple (Tutin & Craif, 2024).