

Coévaluations formatives élève-élève et enseignant-e-élève : effets sur la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire

Karine Desrochers , Christian Dumais  and Rachel Berthiaume

Volume 6, Number 2, 2025

Les innovations en didactique de l'oral

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1118065ar>

DOI: <https://doi.org/10.37571/2025.0207>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Département de didactique de l'UQAM

ISSN

2563-2159 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Desrochers, K., Dumais, C. & Berthiaume, R. (2025). Coévaluations formatives élève-élève et enseignant-e-élève : effets sur la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire. *Didactique*, 6(2), 162–203.
<https://doi.org/10.37571/2025.0207>

Article abstract

L'évaluation formative de l'oral, contribuant notamment à la diminution du stress des élèves à l'égard des présentations orales (Paquet, 2021), est peu présente en classe de français langue d'enseignement au niveau secondaire au Québec (Vega, 2013). Par ailleurs, la coévaluation, un moyen pouvant être mobilisé pour évaluer la compétence à communiquer oralement (CCO) en cours d'apprentissage, semble méconnue des personnes enseignantes (Dumais, 2008; Sénéchal, 2012) et peu de recherches s'y sont intéressées en contexte québécois. Nous avons donc mené une recherche ayant les deux objectifs suivants : 1) mesurer des effets de la coévaluation formative sur le développement de la CCO d'élèves du secondaire; 2) décrire des raisons pouvant expliquer ces effets. Pour ce faire, une recherche par méthodes mixtes a été réalisée auprès de trois groupes de première secondaire (élèves de 12 et 13 ans). Une séquence d'enseignement de l'oral comprenant une coévaluation formative élève-élève (groupe expérimental 1) ou enseignant-e-élève (groupe expérimental 2) a été mise en place. Les résultats issus d'un prétest et d'un posttest indiquent que les deux coévaluations produisent un effet d'amélioration similaire. De plus, une analyse de contenu des verbatims d'entrevues semi-dirigées nous a permis de décrire 11 raisons pouvant expliquer les effets produits par les deux coévaluations expérimentées.

© Didactique, 2025



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

Coévaluations formatives élève-élève et enseignant·e-élève : effets sur la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire

Karine Desrochers¹, Christian Dumais¹ et Rachel Berthiaume²

¹Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

²Université de Montréal, Québec, Canada

Pour citer cet article :

Desrochers, K., Dumais, C. et Berthiaume, R. (2025). Coévaluations formatives élève-élève et enseignant·e-élève : effets sur la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire. *Didactique*, 6(2), 162-203. <https://doi.org/10.37571/2025.0207>

Résumé : L'évaluation formative de l'oral, contribuant notamment à la diminution du stress des élèves à l'égard des présentations orales (Paquet, 2021), est peu présente en classe de français langue d'enseignement au niveau secondaire au Québec (Vega, 2013). Par ailleurs, la coévaluation, un moyen pouvant être mobilisé pour évaluer la compétence à communiquer oralement (CCO) en cours d'apprentissage, semble méconnue des personnes enseignantes (Dumais, 2008; Sénéchal, 2012) et peu de recherches s'y sont intéressées en contexte québécois. Nous avons donc mené une recherche ayant les deux objectifs suivants : 1) mesurer des effets de la coévaluation formative sur le développement de la CCO d'élèves du secondaire; 2) décrire des raisons pouvant expliquer ces effets. Pour ce faire, une recherche par méthodes mixtes a été réalisée auprès de trois groupes de première secondaire (élèves de 12 et 13 ans). Une séquence d'enseignement de l'oral comprenant une coévaluation formative élève-élève (groupe expérimental 1) ou enseignant·e-élève (groupe expérimental 2) a été mise en place. Les résultats issus d'un prétest et d'un posttest indiquent que les deux coévaluations produisent un effet d'amélioration similaire. De plus, une analyse de contenu des verbatims d'entrevues semi-dirigées nous a permis de décrire 11 raisons pouvant expliquer les effets produits par les deux coévaluations expérimentées.

Mots-clés : compétence à communiquer oralement, enseignement de l'oral, évaluation de l'oral, coévaluation, autoévaluation.

Problématique

Au Québec, selon le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) du secondaire (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2004/2006; 2007/2009), la discipline « Français langue d'enseignement » se divise en trois compétences : écrire des textes variés, lire des textes variés et communiquer oralement selon des modalités variées¹. En plus d'être une compétence disciplinaire, l'oral est également considéré par le PFEQ actuellement en vigueur comme une compétence transversale. Malgré ce double statut, notre recension des écrits nous indique que les activités liées à l'oral en classe de français se limiteraient souvent à des exposés oraux effectués sans enseignement préalable (Dumais et al., 2023; Lafontaine et Messier, 2009; Vega, 2013). Dans ce cas, le soutien offert aux élèves semble essentiellement reposer sur un enseignement par consignes², ce qui aurait un impact minime sur les apprentissages des élèves et amènerait ces derniers à concevoir l'oral comme une activité angoissante et décontextualisée (Lafontaine, 2004).

Ainsi, les écrits consultés nous amènent à constater la prédominance de l'oral utilisé, soit un oral basé sur les connaissances antérieures des élèves et non enseigné pour lui-même, au détriment de l'oral enseigné, soit un oral où sont définis et mis en pratique différents objets d'enseignement-apprentissage (par exemple le débit, le regard, les registres de langue, etc.) (Soucy et Dumais, 2022). Cette situation pourrait possiblement s'expliquer par différentes difficultés faisant obstacle au travail du personnel enseignant : le manque de formation initiale et continue en didactique de l'oral (Boyer et al., 2018; Sénéchal, 2016), la méconnaissance des caractéristiques de l'oral (Dumais et al., 2023; Lafontaine et Messier, 2009), les lacunes des manuels de français – dont le peu de place accordé à l'oral et la présence d'activités mettant de l'avant un enseignement par consignes – (Fisher, 2012; Sénéchal, 2012) et diverses conditions pédagogiques défavorables, dont la taille et l'hétérogénéité des groupes (Sénéchal, 2012). Par ailleurs, au Québec, l'oral représente 20 % de la note finale en français de la première à la quatrième année du secondaire et 10 % de la note finale en cinquième secondaire (MELS, 2011). Il est donc possible que ces

¹ Bien que les prescriptions ministérielles utilisent le terme « communication orale », nous utilisons plutôt le terme « oral » dans le cadre de cet article. À l'instar de Dumais (2014) et de Nolin (2013), nous sommes d'avis que le terme « oral » est davantage utilisé dans les recherches consultées et qu'il comprend autant la production orale que la compréhension orale.

² Cette expression est utilisée lorsque l'enseignement se limite à une liste de consignes donnée à l'élève (concernant la structure, le temps de parole, etc.). Les attentes sont simplement énumérées sans faire l'objet d'un réel enseignement et d'une mise en pratique en classe. La prise de parole est habituellement préparée à la maison (Dumais et Soucy, 2020).

faibles pourcentages influencent la place accordée à l'oral dans les classes (Dumais et al., 2023).

De fil en aiguille, la faible présence de l'oral enseigné est susceptible de rendre plus difficile l'évaluation des apprentissages. Sans pouvoir baser leurs critères d'évaluation sur des objets d'enseignement-apprentissage préalablement enseignés, des personnes enseignantes éprouvent une impression de subjectivité (Lafontaine et Messier, 2009; Vega, 2013), peinent à établir leurs attentes (Dumais, 2012, 2014) et réalisent seulement quelques évaluations finales par année dans le but d'inscrire une note au bulletin scolaire des élèves (Lafontaine et Messier, 2009; Vega, 2013). De leur côté, ceux-ci semblent ressentir un niveau de stress élevé en situation de prise de parole, ce qui affecterait négativement leur engagement relatif au développement de leur propre compétence à communiquer oralement (CCO) (Paquet, 2021). Des études ont également souligné le risque émotionnel associé aux prises de parole (Colognesi et Hanin, 2020; Dumais et al., 2023; Stordeur, 2023). Par exemple, en l'absence de soutien quant à la régulation de leurs émotions, les élèves sont notamment susceptibles d'éprouver une surcharge cognitive en situation d'évaluation de l'oral ou de réagir de manière excessive (Stordeur, 2023).

Face aux défis sous-tendant l'évaluation de l'oral, la mise en place d'évaluations formatives pourrait être une solution. En effet, en plus de permettre à la personne enseignante de mieux définir ses attentes à l'égard des objets d'enseignement-apprentissage et de concevoir ses outils d'évaluation en conséquence (Dumais, 2011; Lafontaine, 2007), elle contribuerait à diminuer le stress des élèves (Colognesi et al., 2020; Paquet, 2021), leur permettrait de prendre conscience de leurs forces et des éléments à retravailler (Paquet, 2021) et favoriserait leur régulation émotionnelle (Colognesi et Hanin, 2020) ainsi que l'amélioration de leur confiance en leur CCO (Dumais, 2008). Des recherches québécoises (Dumais, 2008; Lafontaine et Messier, 2009; Vega, 2013) mettent cependant de l'avant la faible présence des évaluations de l'oral à visée formative (appelées *évaluations au service de l'apprentissage* dans les documents ministériels québécois (MELS, 2011)).

Par ailleurs, les recherches s'intéressant à l'évaluation formative de l'oral sont peu nombreuses. À notre connaissance, seules les recherches de Dumais (2008) et de Paquet (2021) portent sur l'évaluation formative de l'oral à l'école secondaire québécoise. Ces études se sont chacune penchées sur un moyen d'évaluation, soit respectivement l'évaluation par les pairs (la coévaluation élève-élève) et l'autoévaluation. La coévaluation enseignant-e-élève, un autre moyen pouvant être utilisé dans le cadre d'une évaluation formative de l'oral, demeure peu explorée par la recherche. Par ailleurs, ce moyen

d'évaluation semble rarement exploité par le personnel enseignant québécois en lien avec le développement de la CCO des élèves du secondaire (Dumais, 2008; Sénéchal, 2012; Vega, 2013). Pourtant, selon les écrits recensés, la coévaluation formative enseignant·e-élève semble avantageuse. La discussion avec l'enseignant·e aiderait notamment les personnes apprenantes à mieux comprendre les attentes évaluatives et leur permettrait de recevoir des conseils et des rétroactions pouvant les aider à ajuster leur démarche d'apprentissage (Dumais, 2011; Durand et Chouinard, 2012; Lafontaine, 2007). Toutefois, il convient de noter que les informations disponibles quant aux effets réels de cette coévaluation sur le développement de la CCO des élèves du secondaire sont plus que limitées et ne découlent pas de recherches.

En considérant que la coévaluation formative enseignant·e-élève est susceptible de favoriser les apprentissages des élèves (Durand et Chouinard, 2012) et en considérant l'absence de recherche en didactique de l'oral étudiant ce moyen d'évaluation, la question générale de notre recherche est la suivante : **Quels effets la coévaluation formative a-t-elle potentiellement sur le développement de la CCO d'élèves du secondaire?**

Sur le plan scientifique, cette étude est susceptible de fournir des données inédites sur les effets de la coévaluation formative enseignant·e-élève, lesquelles sont absentes des publications scientifiques en didactique de l'oral au Québec. Par ailleurs, le fait d'explorer la coévaluation formative de manière plus large, y compris la modalité élève-élève, semble pertinent pour deux raisons principales : 1) mettre à jour des informations disponibles sur la coévaluation formative élève-élève; 2) comparer les effets des deux modalités de coévaluation formative (comparaison n'ayant, à notre connaissance, jamais été effectuée en didactique de l'oral à la suite de recensions des écrits sur la question). Du point de vue de la pertinence sociale, les résultats issus de cette recherche contribueront potentiellement à l'enrichissement des formations initiales et continues en didactique de l'oral ainsi qu'au développement d'outils et de démarches de coévaluation susceptibles de favoriser le développement de la CCO des élèves du secondaire.

Cadre conceptuel

Puisque l'évaluation formative est une activité concomitante à l'enseignement (Durand et Chouinard, 2012), le cadre conceptuel présente d'abord des éléments relatifs à l'enseignement-apprentissage de l'oral. Il est ensuite question de l'évaluation de l'oral.

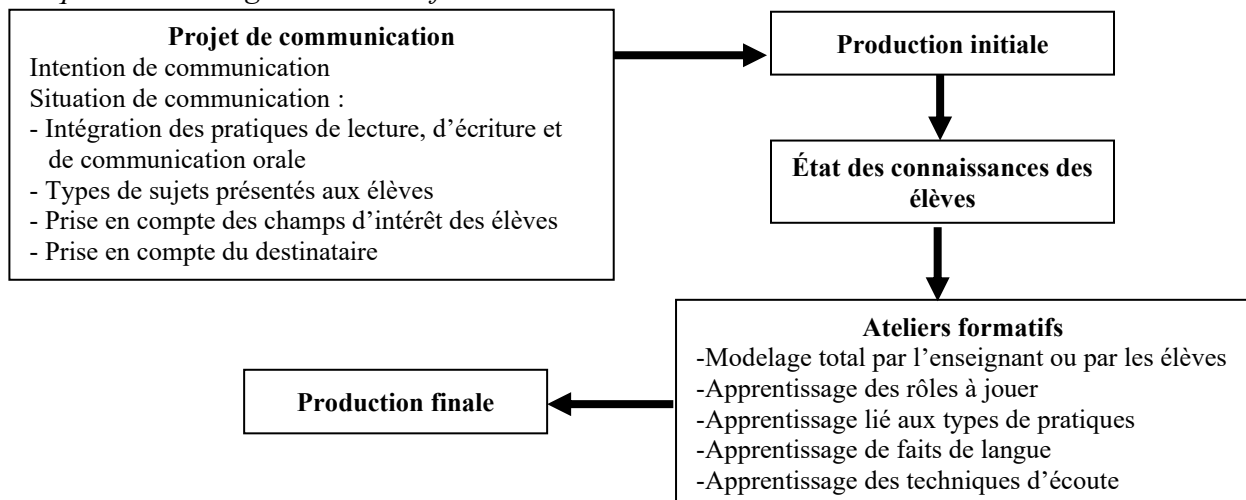
Approche didactique de l'oral par les genres

L'approche didactique de l'oral³ privilégiée par le PFEQ en vigueur (MELS, 2004/2006; 2007/2009) est celle de l'oral par les genres. Cette approche met de l'avant l'enseignement-apprentissage des caractéristiques associées aux genres (Dolz et Schneuwly, 1998), lesquels sont définis par Chartrand et al. (2015) comme « un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel et/ou d'oralité, souples mais relativement stables dans le temps » (p. 3). Certains genres oraux sont plus couramment utilisés en contexte scolaire, tels que l'exposé descriptif ou explicatif, et d'autres peuvent être utilisés en contexte scolaire et extrascolaire, comme le message publicitaire et l'entrevue (Soucy, 2019).

Au Québec, les travaux de Lafontaine (2001, 2007) ont mené à l'élaboration d'une séquence pouvant être mobilisée en classe de français en contexte d'enseignement-apprentissage d'un genre oral. Cette séquence, inspirée de Dolz et Schneuwly (1998), est illustrée à la Figure 1.

Figure 1.

Séquence d'enseignement de Lafontaine



(Messier, 2007, p. 53)

³ En accord avec Dumais et al. (2017), nous définissons l'expression *approche didactique de l'oral* comme « un point de vue ou une manière de concevoir l'enseignement d'un objet donné, ici l'oral, pour parvenir à un résultat, ici l'apprentissage de l'oral » (p. 107).

La première étape, soit la présentation du projet de communication, est suivie d'une production initiale. Cette dernière consiste en une prise de parole réalisée sans enseignement préalable et visant à identifier les acquis et les difficultés des élèves. Ces difficultés, soit quatre ou cinq objets d'enseignement-apprentissage identifiés lors de l'état des connaissances (étape 3), sont par la suite travaillées lors des ateliers formatifs (un atelier formatif par objet d'enseignement-apprentissage). Ultimement, les élèves sont amenés à réaliser une production finale lors de laquelle la personne enseignante procède à une évaluation des apprentissages.

Afin de structurer les apprentissages réalisés dans le cadre des ateliers formatifs, Dumais (2008) a identifié des étapes qui ont mené à l'élaboration du modèle didactique de l'atelier formatif. Ce dernier est composé d'une démarche pédagogique⁴ en six étapes (Dumais et Messier, 2016), lesquelles sont décrites au Tableau 1.

⁴ L'expression *démarche pédagogique* est entendue comme une « séquence d'opérations (phrases, étapes, etc.) qui peuvent être mises en œuvre par [la personne enseignante] ou par [les élèves] dans une situation pédagogique afin de favoriser l'atteinte d'objectifs pédagogiques » (Messier, 2014, p. 225).

Tableau 1.*Étapes d'un atelier formatif*

Étapes d'un atelier formatif	Explications
1. Élément déclencheur	Au départ, il est important de présenter l'objet de l'oral à travailler à partir d'un élément déclencheur sans que soit nommé l'objet. Ce peut être, par exemple, par la présentation d'un enregistrement audio ou vidéo dans lequel on retrouve l'objet à travailler, ou encore par un modelage, effectué par les élèves ou l'enseignant·e, de l'objet. La présentation mettra tout d'abord en valeur une mauvaise utilisation de l'objet de l'oral (contre-exemple) afin de susciter une réaction chez les élèves et de créer un intérêt. Un bon exemple est présenté par la suite.
2. État des connaissances	L'état des connaissances consiste à demander aux élèves les points faibles et les points forts de l'élément déclencheur (contre-exemple et exemple) et d'identifier l'objet de l'oral. Cela permet de connaître les connaissances antérieures des élèves et de faire le point sur leurs représentations quant à l'objet travaillé. S'il a été possible de filmer l'élément déclencheur, il peut être souhaitable de le visionner.
3. Enseignement	Après l'état des connaissances, l'objet de l'oral est enseigné, et ce, à partir des représentations des élèves. Il y a donc enseignement de l'objet et ce dernier est décortiqué afin que les élèves le comprennent bien et prennent connaissance de son utilisation dans divers contextes. L'enseignant·e fait un modelage de l'objet et prend le temps de bien le définir avec les élèves. Pour orienter son enseignement de l'objet de l'oral, l'enseignant, à l'aide des élèves, peut répondre aux questions suivantes : <i>quoi ?</i> (définition de l'objet), <i>comment</i> mettre en pratique l'objet ?, <i>pourquoi</i> apprendre cet objet (son importance et sa pertinence) ? et <i>quand</i> mettre en pratique cet objet ? Il peut répondre à ces questions dans un document (un référentiel) qui sera conservé par les élèves ou affiché dans la classe.
4. Mise en pratique	Pour favoriser l'apprentissage, il y a mise en pratique de l'objet par les élèves. Ces derniers réinvestissent les apprentissages dans des activités en petits groupes ou avec tout le groupe. Il est important de spécifier que ce ne sont pas tous les élèves qui ont besoin de participer à la mise en pratique. « Les élèves apprennent de plusieurs façons : dans l'action, par imitation et par observation » (Lafontaine, 2007, p. 20).
5. Retour en grand groupe	Un retour en grand groupe est effectué à la suite de la mise en pratique ainsi qu'une synthèse pour assurer la compréhension de l'objet travaillé. Une équipe ou quelques élèves refont la mise en pratique devant le groupe, à titre d'exemple, pour s'assurer de la compréhension de l'objet.
6. Activité métacognitive	Finalement, afin de permettre aux élèves de bien consolider les apprentissages, une ou plusieurs activités métacognitives leur sont proposées. Par exemple, ce peut être le fait de répondre à des questions dans un journal de bord. L'enseignant·e peut aussi créer avec les élèves une carte conceptuelle qui reprend l'ensemble des apprentissages. Cela permet aux élèves de réfléchir à leurs apprentissages, de garder des traces écrites de ces derniers et de mettre par écrit leur réflexion.

(Dumais et Messier, 2016, p. 17-18)

Ainsi, la séquence d'enseignement de Lafontaine (2007), pouvant inclure des ateliers formatifs structurés selon le modèle de Dumais et Messier (2016), est susceptible d'être utilisée dans le cadre de l'approche didactique de l'oral par les genres. Les notions relatives

à l'enseignement étant clarifiées, les prochaines sections se penchent sur l'évaluation de l'oral.

Fonctions de l'évaluation

Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) distingue deux principales fonctions que peut avoir l'évaluation des compétences (dont l'évaluation de la CCO) : celle d'aide à l'apprentissage et celle de reconnaissance des compétences (MEQ, 2003). En plus des autorités ministérielles, plusieurs personnes chercheuses se sont penchées sur ces fonctions, dont De Ketele (2010) ainsi que Durand et Chouinard (2012). Alors que le premier utilise les termes *régulation* et *certification* pour nommer ces fonctions, les deuxièmes emploient plutôt les termes *évaluation pour l'apprentissage* et *évaluation de l'apprentissage* pour renvoyer aux mêmes concepts. En ce qui a trait à l'évaluation *pour* l'apprentissage, elle peut être utilisée à deux moments clés : en début et en cours d'apprentissage. L'évaluation en début d'apprentissage peut servir à évaluer le niveau de connaissances des élèves, permettant à la personne enseignante d'adapter sa planification et offrant à l'élève une meilleure compréhension de son niveau de compétence actuel (Durand et Chouinard, 2012). Quant à l'évaluation en cours d'apprentissage, elle vise à fournir des informations à l'élève quant aux aspects maîtrisés et aux aspects à améliorer, lui permettant ainsi de mieux contrôler son processus d'apprentissage (Durand et Chouinard, 2012). Par ailleurs, selon Durand et Chouinard (2012), le concept de l'évaluation *pour* l'apprentissage aurait notamment été construit à partir des caractéristiques de l'évaluation formative, laquelle est définie de la manière suivante :

L'évaluation formative [...] a pour objet d'informer l'élève et l'enseignant du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser (p. 69).

En ce qui concerne l'évaluation *des* apprentissages, cette dernière intervient à la fin de la séquence d'enseignement. Elle vise à certifier la compétence de l'élève (De Ketele, 2010; Durand et Chouinard, 2012).

Puisque cette recherche s'intéresse plus précisément à la coévaluation formative, une description de ce moyen d'évaluation⁵ est proposée ci-dessous.

Un moyen d'évaluation : la coévaluation

Lorsqu'il est question d'oral, la coévaluation est un moyen d'évaluation interactif se caractérisant par la confrontation de plusieurs points de vue au sujet d'une même prise de parole (Dumais, 2011). En fonction des différentes modalités, la coévaluation peut impliquer la confrontation de l'autoévaluation de l'élève avec l'évaluation de l'un ou de plusieurs de ses pairs (coévaluation élève-élève), ou encore la confrontation de l'autoévaluation de l'élève avec l'évaluation de son enseignant·e (coévaluation enseignant·e-élève). Il s'agit donc d'une démarche en deux temps : une autoévaluation est suivie d'une discussion avec la ou les personnes coévaluatrices au cours de laquelle les forces et les faiblesses de la prise de parole sont analysées. Pour plusieurs auteur·es (entre autres Dumais, 2008, 2011; Durand et Chouinard, 2012; Gruber Jost et Vieille-Grosjean, 2019), l'autoévaluation prédiscussion joue un rôle important dans la mesure où, suggérant une remise en question, elle favorise l'ouverture au point de vue de l'autre et l'acceptation des rétroactions. Pour coévaluer, différents outils d'évaluation sont susceptibles d'être mobilisés, dont le questionnaire d'autoévaluation (rempli par l'élève évalué) et le questionnaire de coévaluation (rempli par la ou les personnes coévaluatrices).

Notre recension des écrits au sujet de la coévaluation en contexte d'enseignement-apprentissage de l'oral en milieu francophone⁶ nous a permis de prendre connaissance de recherches réalisées au Québec (Dumais, 2008; Lafontaine et al., 2016) et en Belgique (Colognesi et Hanin, 2020; Colognesi, Deschepper et Dejaegher, 2020; Colognesi, Vassart et al., 2020). La lecture de ces études nous amène à dresser différents constats. D'une part, la plupart des recherches ont été réalisées au primaire (Colognesi et Hanin, 2020; Colognesi, Deschepper et Dejaegher, 2020; Colognesi, Vassart et al., 2020; Lafontaine et al., 2016). Bien que ces dernières apportent un éclairage intéressant, les contenus d'enseignement et les attentes ne sont pas les mêmes qu'au secondaire. Aussi, la plupart de ces études ont été menées en Belgique, soit dans un contexte éducatif différent de celui du Québec. D'autre part, les choix méthodologiques (par exemple le fait d'effectuer un

⁵ À l'instar de Dumais (2011), nous considérons que l'expression *moyens d'évaluation* renvoie aux différentes façons d'évaluer. Ces moyens comprennent, entre autres, l'évaluation exclusive de la personne enseignante, l'autoévaluation et la coévaluation.

⁶ Nous nous sommes principalement limités au contexte francophone étant donné la similitude entre les manières de concevoir la didactique de l'oral.

prétest avant une séquence d'enseignement et un posttest après cette dernière) n'ont pas permis d'isoler les effets de la coévaluation formative au sein d'une séquence d'enseignement. De plus, les études recensées offrent peu d'information quant aux raisons pouvant expliquer les effets de la coévaluation formative selon le point de vue des élèves (Colognesi, Vassart et al., 2020). Ces constats nous conduisent vers les objectifs spécifiques suivants : **1) mesurer des effets de la coévaluation formative sur le développement de la CCO d'élèves du secondaire; 2) décrire des raisons pouvant expliquer ces effets à partir des propos d'élèves du secondaire.**

Méthodologie

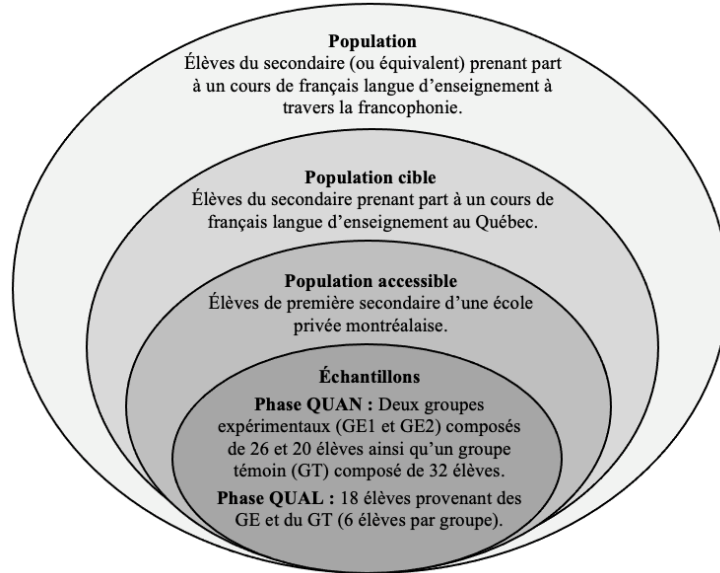
Afin d'atteindre ces objectifs spécifiques, une recherche par méthodes mixtes (RMM) a été menée. Dans l'optique d'expliquer nos résultats initiaux à l'aide d'une seconde phase de collecte de données, le devis *séquentiel explicatif* a été sélectionné (Creswell et Plano Clark, 2018). Ce devis commence par une phase quantitative (QUAN), laquelle est suivie d'une phase qualitative (QUAL). Le paradigme qui oriente nos choix est celui du pragmatisme (Tashakkori et al., 2021).

Personnes participantes

La recherche s'est déroulée dans trois groupes-classes de première secondaire évoluant au sein d'une école privée montréalaise. La Figure 2⁷ offre différentes informations relatives à l'échantillonnage.

⁷ Cette figure est adaptée de celle se trouvant dans l'ouvrage de Fortin et Gagnon (2016, p. 261).

Desrochers et al., 2025

Figure 2.*Population, population cible, population accessible et échantillon*

(Desrochers, 2023, p. 85)

Un premier échantillonnage, pouvant être qualifié d'*échantillonnage non probabiliste de convenance* (Fortin et Gagnon, 2016), a été effectué pour la phase QUAN. Nous avons sélectionné les trois groupes d'une enseignante de première secondaire ayant accepté de participer à la recherche⁸. Ces trois groupes ont aléatoirement été qualifiés de groupe expérimental 1 (GE1), de groupe expérimental 2 (GE2) et de groupe témoin (GT). Les trois groupes étaient de taille similaire (environ 35 élèves), mais le nombre de personnes participantes variait d'un groupe à l'autre en raison du nombre d'élèves dont les parents ont consenti à la participation à la recherche (voir Figure 2). Pour la phase QUAL, nous avons sélectionné six élèves par groupe parmi ceux et celles ayant précédemment pris part à la phase QUAN.

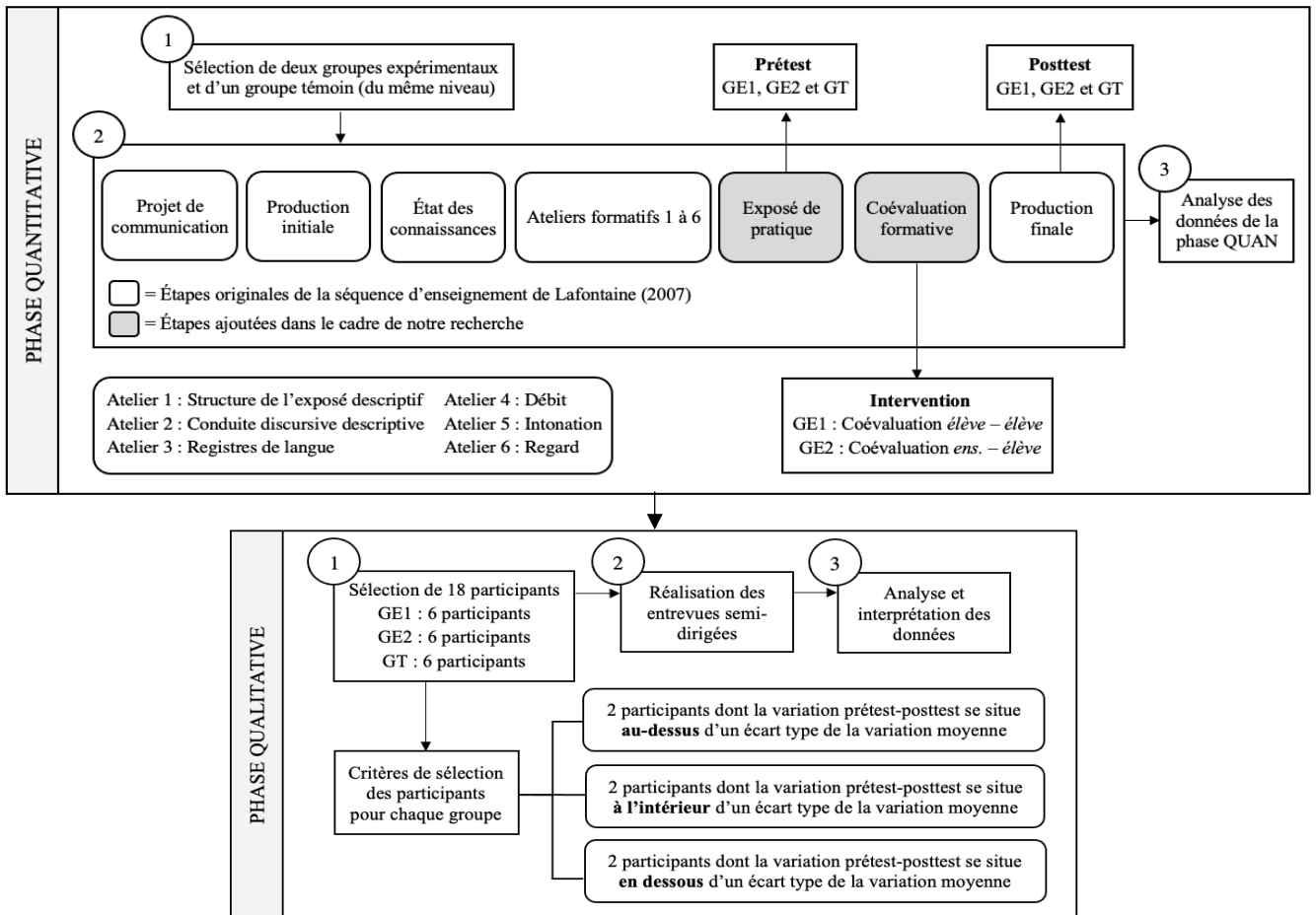
⁸ Plus précisément, l'enseignante et l'ensemble de ses groupes ont été sélectionnés sur la base de leur disponibilité et de leur accessibilité. Puisque la collecte de données a été effectuée peu de temps après la pandémie de Covid-19 et que les milieux scolaires étaient peu accessibles, nous avons privilégié un milieu scolaire que nous connaissions et qui était davantage susceptible de nous ouvrir ses portes. Il s'agit d'une limite de la recherche.

Collecte de données

La Figure 3 présente une vue d'ensemble du déroulement des deux phases de la collecte de données. La phase QUAN s'est déroulée du 31 octobre 2022 jusqu'à la mi-février 2023, et la phase QUAL s'est échelonnée du 17 février 2023 jusqu'à la fin du mois d'avril 2023.

Figure 3.

Déroulement des deux phases de l'expérimentation



(Desrochers, 2023, p. 88)

Phase QUAN

Comme présenté à la Figure 3, la phase QUAN comprenait la réalisation d'une séquence d'enseignement de Lafontaine (2007). Cette dernière a été mise en place au sein du GE1, du GE2 et du GT par l'étudiante-chercheuse (qui s'est occupée de l'enseignement durant

toute la séquence). Puisque notre recherche portait plus précisément sur l'évaluation formative et qu'aucune étape n'est exclusivement consacrée à ce type d'évaluation dans la séquence de Lafontaine (2007), deux étapes ont été ajoutées : l'exposé de pratique et la coévaluation formative selon deux modalités différentes, soit la coévaluation élève-élève dans le GE1 et la coévaluation enseignant·e-élève dans le GE2. Aucune coévaluation n'a été réalisée dans le GT. Les démarches suivies lors des coévaluations élève-élève et enseignant·e-élève sont détaillées aux annexes A et B. De plus, les questionnaires d'autoévaluation (remplis par les élèves évalués) et les questionnaires de coévaluation (remplis par la personne évaluatrice, soit l'élève dans le GE1 ou l'enseignante dans le GE2) sont respectivement présentés aux annexes C et D.

Dans les trois groupes prenant part à la recherche, un prétest a été effectué à la suite de la réalisation des ateliers formatifs. Ce prétest a consisté en un exposé oral de pratique lié au genre étudié, soit l'exposé descriptif (individuel), un genre habituellement travaillé en première secondaire (MELS, 2004/2006). Puisque tous les élèves avaient accès à des tablettes électroniques, les exposés de pratique ont été faits en devoir et filmés par les élèves. Les personnes participantes des trois groupes ont également effectué un posttest, soit un deuxième exposé descriptif portant sur un sujet différent de celui proposé lors de l'exposé de pratique⁹. Afin d'assurer une cohérence entre les modalités de réalisation du prétest et du posttest, les exposés finaux ont également été réalisés en devoir et filmés par les élèves. Le prétest et le posttest de l'ensemble des élèves qui ont consenti à participer à la recherche ont été évalués par l'étudiante-chercheuse à l'aide d'une grille d'évaluation présentée à l'annexe E¹⁰. Les critères indiqués dans cette grille portent exclusivement sur les objets d'enseignement-apprentissage travaillés lors des ateliers formatifs, ce qui favorise la validité de l'outil sur le plan des contenus : il y a cohérence entre les contenus enseignés et évalués, et les scores attribués portent sur des habiletés pertinentes et représentatives de la situation de communication (Loye, 2018). Par ailleurs, l'ensemble des objets évalués est en adéquation avec les critères officiels du cadre d'évaluation québécois (MELS, 2011). Pour chaque critère, le pointage de 1 (élément présent et répondant aux attentes), de 0,5 (élément présent, mais ne répondant pas aux attentes) ou de 0 (élément absent) a été attribué. Ultimement, la somme des points a été calculée et convertie en

⁹ L'exposé de pratique a porté sur la description d'un élément culturel (un mets, un vêtement, un lieu, une fête, etc.) alors que l'exposé final a porté sur la description d'un pays imaginaire (dans le cadre d'un projet interdisciplinaire réalisé avec l'enseignante de géographie). Ce deuxième sujet était une contrainte imposée par le milieu.

¹⁰ Cet outil d'évaluation a exclusivement été utilisé par l'étudiante-chercheuse à des fins de quantification et de comparaison des résultats du prétest et du posttest.

pourcentage. Une attention particulière a été portée à la validité de la grille lors de l'implantation de l'évaluation : le visionnement de quelques exposés de pratique a permis d'apporter des ajustements à l'outil initial. Nous avons également pris la décision d'accompagner la grille d'une légende afin de favoriser la cohérence du processus de notation. Précisons cependant que la structure interne de l'outil n'a pas fait l'objet de validations statistiques.

Phase QUAL

La phase QUAL a consisté en la réalisation d'entrevues semi-dirigées auprès de six élèves provenant de chacun des groupes. Pour cette deuxième phase de collecte de données, 2 canevas d'entrevues ont été préparés : un canevas comprenant 16 questions à poser aux élèves du GE1 et du GE2 et un canevas composé de 11 questions à poser aux élèves du GT. Les questions des deux canevas étaient ordonnées en fonction de quatre thèmes : 1) l'écart prétest-posttest; 2) la pertinence de l'exposé de pratique; 3) la démarche de coévaluation (même si les élèves du GT n'ont pas vécu de coévaluation formative, ce thème a été abordé dans le but de comprendre l'opinion des élèves quant à l'ajout potentiel de cette étape à la séquence d'enseignement); 4) la séquence d'enseignement. Chaque canevas a été validé au cours d'entrevues menées auprès d'élèves du GT, du GE1 et du GE2 ne participant pas à la phase QUAL. Ces entrevues préalables ont été réalisées dans le but de réaccueillir les commentaires des élèves : incompréhensions quant aux mots utilisés ou à la formulation des questions, suggestions de modification, etc. Des ajustements ont été apportés à chacun des canevas avant le début de la collecte de données. Les entrevues semi-dirigées ont eu une durée approximative de 30 minutes. Ultimement, les 18 entrevues ont été retranscrites pour l'analyse.

Analyse des données

Afin d'atteindre notre premier objectif spécifique, soit de mesurer des effets de la coévaluation formative sur le développement de la CCO d'élèves du secondaire, les données quantitatives issues de l'évaluation du prétest et du posttest ont été traitées à l'aide du logiciel SPSS. Nous avons eu recours à une analyse de la variance (ANOVA) à mesures répétées avec le groupe comme variable indépendante nominale et les résultats obtenus par les élèves (en pourcentages) comme variable dépendante continue.

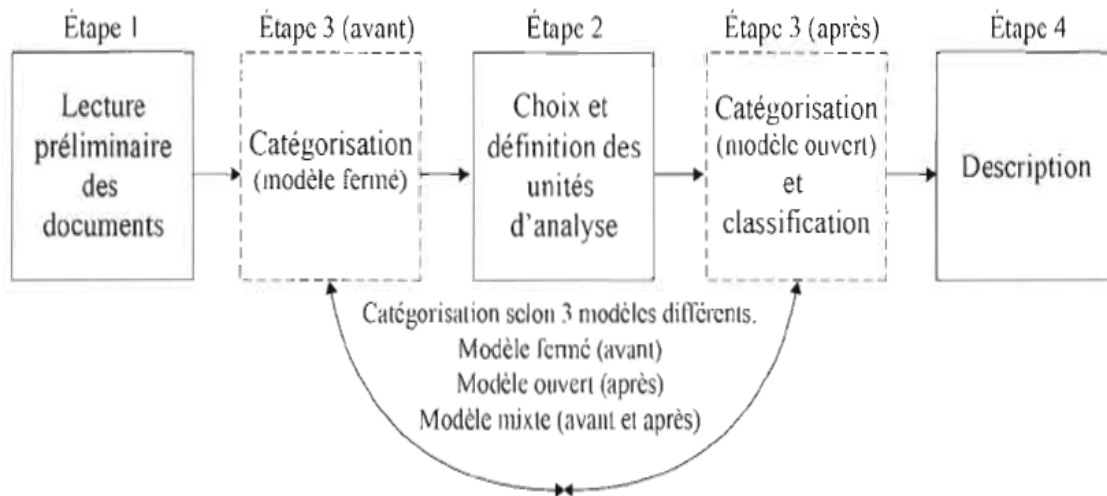
Par la suite, dans le but de décrire des raisons pouvant expliquer les effets de la coévaluation formative sur le développement de la CCO d'élèves du secondaire (deuxième objectif spécifique), nous avons eu recours à l'analyse de contenu des verbatims d'entrevues semi-dirigées. Cette analyse a été effectuée à l'aide du logiciel de traitement

Desrochers et al., 2025

des données qualitatives QDA Miner. Pour mener à bien notre analyse de contenu, nous avons suivi les quatre étapes de l'analyse de contenu inspirées de L'Écuyer (1987) et adaptées par Guay (2004). Ces étapes sont illustrées à la Figure 4.

Figure 4.

Adaptation de l'analyse de contenu du Guay (2004)



Ainsi, la première étape a consisté en la lecture des 18 verbatims. Lors de la deuxième étape, une lecture analytique a été effectuée et nous avons déterminé que nos unités d'analyse seraient des *unités de sens*, entendues comme « tout énoncé retenu qui possède normalement un sens complet en lui-même » (Dumais, 2014, p. 138). Par la suite, les unités de sens ont été catégorisées en mots génériques appelés *descripteurs* (étape 3). À cet égard, nous avons mobilisé un modèle mixte : des descripteurs, issus du cadre conceptuel, ont été déterminés avant le début de l'analyse, alors que d'autres ont émergé de la lecture des verbatims (L'écuyer, 1987). Puisque l'objectif spécifique associé aux entrevues était de décrire des raisons pouvant expliquer les effets mesurés, les descripteurs correspondaient essentiellement à des raisons pouvant expliquer l'amélioration des élèves (prendre conscience de ses forces, apprendre en évaluant un pair, etc.) ou leur absence d'amélioration (être trop critique envers soi-même, recevoir des rétroactions peu précises, etc.)¹¹. Finalement, lors de la quatrième étape, les descripteurs ont été rassemblés au sein de catégories générales. Par exemple, en ce qui a trait aux raisons pouvant expliquer

¹¹ Pour obtenir la liste complète des descripteurs utilisés, voir Desrochers, 2023, p. 278 à 289.

l'amélioration des élèves, la catégorie générale *Raisons liées à l'exposé de pratique* comprend plusieurs descripteurs, tels que *Fournir des repères pour la production finale* et *Permettre de se pratiquer avant l'évaluation finale*.

Résultats

Cette section présente d'abord les résultats de la phase quantitative, découlant de l'analyse des exposés descriptifs, puis les résultats de la phase qualitative, provenant de l'analyse des verbatims d'entrevues semi-dirigées.

Résultats de la phase QUAN

En lien avec le premier objectif spécifique, le Tableau 2 montre les moyennes et les écarts types pour les temps 1 (T1) et temps 2 (T2).

Tableau 2.

Résultats des élèves (%) au prétest (T1) et au posttest (T2)

	GE1 N = 26		GE2 N = 20		GT N = 32	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Moyenne	75,75	80,93	76,46	82,55	77,74	76,59
Écart type	9,51	6,23	7,56	7,06	7,73	8,31
Minimum	55,36	67,86	60,71	64,29	63,79	58,93
Maximum	90,00	91,38	88,79	96,55	95,69	93,97

Pour comparer les groupes et vérifier s'il existe des différences significatives entre le GE1 (coévaluation élève-élève), le GE2 (coévaluation enseignant-e-élève) et le GT (aucune coévaluation), nous avons effectué une analyse de la variance (ANOVA) à mesures répétées avec le groupe comme variable indépendante (nominale) et les résultats obtenus par les élèves comme variable dépendante (continue).

Avant de présenter les résultats issus de ce test, précisons que les postulats à la base de cette analyse sont respectés. Premièrement, les données sont distribuées en suivant approximativement la loi normale : les coefficients d'asymétrie (*skewness*) et d'aplatissement (*kurtose*) sont respectivement de -0,21 et de -0,48 pour les résultats du

prétest, et de -0,49 et de 0,23 pour les résultats du posttest¹². Par ailleurs, les valeurs p du test de Shapiro-Wilk pour le prétest ($p = 0,99$) et le posttest ($p = 0,98$) sont en faveur du maintien de l'hypothèse nulle de normalité de la distribution. Deuxièmement, la variance des échantillons comparés est similaire. Pour cette vérification, nous avons fait appel au test d'homogénéité des variances de Levene : les résultats obtenus pour les données du prétest ($p = 0,15$) et du posttest ($p = 0,37$) sont supérieurs au barème nécessaire pour rejeter l'hypothèse nulle de l'égalité des variances ($p < 0,05$). Puisque cette hypothèse d'égalité n'est pas rejetée, les variances sont considérées comme semblables (Tabachnick et Fidell, 2014).

Concernant les résultats de l'ANOVA, ceux-ci indiquent une différence significative quant aux résultats obtenus par les élèves entre les deux temps de mesure ($F(1, 75) = 15,51$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,042$). La taille d'effet (η^2), correspondant à une estimation de la variance expliquée, est de petite taille. Cependant, l'effet unique du groupe n'est pas significatif ($F(2, 75) = 0,72$, $p = 0,49$, $\eta^2 = 0,013$). La taille d'effet est d'ailleurs minime. Nous constatons néanmoins que l'effet d'interaction entre le groupe et les résultats est significatif ($F(2, 75) = 7,84$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,042$) avec un effet de petite taille, ce qui indique que les différences entre les notes obtenues au prétest et au posttest varient d'un groupe à l'autre. Afin de déterminer où se situent les différences significatives, des comparaisons paires (tests post hoc avec correction de Holm) ont été effectuées et sont présentées au Tableau 3.

¹² Puisque ces coefficients se situent entre -2 et 2, nous pouvons considérer que nos distributions suivent approximativement la loi normale (Field, 2017).

Tableau 3.*Tests post hoc (correction de Holm)*

		Différence des moyennes (IC 95%)	Erreur type	t	d de Cohen (IC 95%)	P _{holm}
GE1, T1	GE2, T1	-0,71 [-8,22; 6,80]	2,48	-0,29	-0,09 [-1,05; 0,87]	1,00
	GT, T1	1,99 [-4,67; 8,66]	2,20	0,91	0,25 [-0,60; 1,10]	1,00
	GE1, T2	-5,18 [-9,60; -0,76]	1,46	-3,56	-0,66 [-1,26; -0,07]	0,01*
	GE2, T2	-6,80 [-13,83; 0,23]	2,32	-2,93	-0,86 [-1,79; 0,05]	0,06
	GT, T2	-0,84 [-7,17; 5,49]	2,09	-0,40	-0,11 [-0,91; 0,70]	1,00
GE2, T1	GT, T1	1,28 [-5,91; 8,48]	2,37	0,54	0,16 [-0,75; 1,08]	1,00
	GE1, T2	-4,47 [-11,62; 2,67]	2,36	-1,90	-0,57 [-1,49; 0,35]	0,55
	GE2, T2	-6,10 [-11,13; -1,06]	1,66	-3,67	-0,78 [-1,45; -0,11]	0,01*
	GT, T2	-0,13 [-7,02; 6,76]	2,27	0,06	-0,16 [-0,89; 0,86]	1,00
GT, T1	GT, T2	1,15 [-2,83; 5,14]	1,31	0,88	0,15 [-0,36; 0,66]	1,00
GE1, T2	GE2, T2	-1,62 [-8,26; 5,01]	2,19	-0,74	-0,21 [-1,05; 0,64]	1,00
	GT, T2	-4,34 [-10,24; 1,55]	1,94	-2,24	-0,55 [-1,32; 0,21]	0,31
GE2, T2	GT, T2	-5,97 [-12,33; 0,40]	2,10	-2,86	-0,76 [-1,60; 0,07]	0,07

* $p < 0,05$

L'analyse post hoc révèle d'abord qu'au T1 (prétest), aucune différence significative n'est observée entre les résultats des trois groupes (GE1 vs GE2 : $p = 1,00$; GE1 vs GT : $p = 1,00$; GE2 vs GT : $p = 1,00$). Ces derniers sont donc considérés comme étant similaires avant la tenue de l'intervention. L'analyse indique également qu'au T2 (posttest), les participants des deux groupes expérimentaux ont obtenu des résultats significativement plus élevés qu'au T1 (GE1 : $p = 0,01$; GE2 : $p = 0,01$), alors qu'il n'y a aucune amélioration significative du côté des résultats obtenus par les élèves du groupe témoin (GT : $p = 1,00$). Par ailleurs, il n'existe pas de différence significative entre le GE1 et le GE2 au T2 ($p = 1,00$). Les deux modalités de coévaluation semblent donc produire un effet d'amélioration similaire.

Résultats de la phase QUAL

À titre de rappel, l'objectif spécifique de cette phase est de décrire des raisons pouvant expliquer les effets mesurés ci-haut. Pour y parvenir, nous avons réalisé des entrevues

semi-dirigées auprès d'élèves du GE1 (coévaluation élève-élève) et du GE2 (coévaluation enseignant·e-élève) s'étant beaucoup améliorés (sous-groupe 1), ayant connu une amélioration se situant dans la moyenne (sous-groupe 2) et ne s'étant pas améliorés à la suite de l'intervention (sous-groupe 3). Nous avons également interrogé des élèves du GT. Puisque nos résultats qualitatifs sont très volumineux, nous nous sommes limités dans cet article à certaines des raisons pouvant expliquer l'amélioration des élèves provenant des deux groupes expérimentaux (sous-groupes 1 et 2). Pour obtenir un portrait plus complet, incluant les raisons évoquées par les élèves du GE1, du GE2 et du GT ne s'étant pas améliorés, nous invitons la personne lectrice à consulter le mémoire de Desrochers (2023).

Raisons communes pouvant expliquer l'amélioration dans le GE1 et le GE2

Les deux modalités de coévaluation expérimentées sont basées sur une démarche similaire, laquelle comprend un exposé de pratique, une autoévaluation, une évaluation par la personne coévaluatrice et une discussion avec cette dernière (voir les annexes A et B). Il est donc peu surprenant que des raisons similaires aient été évoquées par des élèves du GE1 et du GE2 pour expliquer leur amélioration. Ces raisons ont été regroupées en trois catégories.

1. Raisons liées à l'exposé de pratique

Cette catégorie comporte deux raisons mentionnées par des élèves du GE1 et du GE2. La première d'entre elles est l'idée que l'exposé de pratique **fournit des repères pour l'exposé final**. Cet exposé de pratique leur permet de se sentir davantage en terrain connu lors de l'évaluation finale, comme le mentionne l'élève suivant : « En ayant fait une pratique avant, je savais un peu mes bases pis je savais où me repérer » (GE1P1, +8,93 %¹³). La deuxième raison est le fait que l'exposé de pratique offre aux élèves une **première occasion de mobiliser l'ensemble des objets d'enseignement-apprentissage** travaillés de manière indépendante lors des ateliers formatifs. À titre d'exemple, voici les propos entendus :

Je pense que l'exposé de pratique ça m'a fait moi me pratiquer avant d'aller aux pratiques plus importantes on va dire. [...] Parce que si on l'efface, on n'a pas de pratique avant la finale, donc je suis beaucoup moins expérimentée. [...] Pis aussi ce serait trop vite dans le temps. Je veux dire... Sans les pratiques tsé, les ateliers, j'aurais pas eu l'occasion de les mettre en place (GE1P1, +8,93 %).

¹³ Ce pourcentage indique l'amélioration de l'élève entre le prétest et le posttest.

2. Raisons liées à l'autoévaluation

Des élèves ont souligné que le **visionnement de leur propre exposé oral** – visionnement effectué avant de remplir leur questionnaire d'autoévaluation – favorise leur amélioration. Ce visionnement permet aux élèves d'identifier plus facilement des éléments à améliorer : « Quand tu te réécoutes, tu remarques beaucoup tes difficultés, tu les améliores » (GE1P21, +22,73 %). Même si l'auto-observation est susceptible de rendre des élèves mal à l'aise, cette pratique semble être gagnante : « Je pense que ça m'a beaucoup plus appris pis aidée que me mettre en inconfort pis pas me sentir bien » (GE1P1, +8,93 %). Par ailleurs, la prise de conscience des éléments à améliorer découlant du visionnement des exposés a permis aux élèves **d'apporter des ajustements** en vue de produire une meilleure prise de parole lors de l'exposé final :

Bin pendant l'autoévaluation, j'ai réalisé que... On n'entendait vraiment pas, bin pas beaucoup. Et que ma face [mon visage] était vraiment basse. [...] Donc là [à l'exposé final], j'ai décidé de mettre un cahier en dessous de ma tablette [électronique]. Comme ça, ma face serait plus centrée. Et après, j'ai parlé plus fort (GE2P5, +13,36 %).

3. Raisons liées à la discussion avec la personne coévaluatrice

Que la personne coévaluatrice soit un pair ou l'enseignante, la discussion postautoévaluation semble avoir été bénéfique pour l'amélioration des élèves. Elle est notamment aidante dans la mesure où elle offre aux élèves l'occasion de **valider certaines observations effectuées lors de l'autoévaluation**, les rendant davantage confiants quant à l'identification de leurs défis. De plus, l'avis de la personne coévaluatrice permet aux élèves de **déterminer les éléments qui sont réellement à retravailler**. Ayant tendance à être plutôt critiques envers eux-mêmes, des élèves interrogés ont mentionné avoir dressé une longue liste d'éléments à améliorer lors de leur autoévaluation. La discussion semble donc leur permettre de départager les éléments étant réellement à retravailler des éléments jugés trop sévèrement :

Elle [l'enseignante] confirmait certains [points à améliorer] que je trouvais et elle enlevait certains que j'avais mis de trop. Donc c'est vraiment ce qui a comme... c'est comme un tamis. Tsé tu mets du sable pis à la fin tu ressorts tes trucs que tu cherches. Donc ça a vraiment trouvé les points [à améliorer] (GE2P11, +18,96 %).

La dernière raison liée à la discussion est **l'apport d'éléments nouveaux**, c'est-à-dire d'éléments ayant été mis en lumière par la personne coévaluatrice. Il peut s'agir de forces

(lesquelles ont été difficilement perçues par des élèves interrogés lors de l'autoévaluation) ou d'éléments à améliorer :

Moi je peux cibler certaines choses dans ma vidéo, mais ça veut pas dire que je vois absolument tout tsé. [...] Si j'avais pas eu Alex¹⁴ ou peu importe quelqu'un pour me dire mes points forts et mes faiblesses, bin ça se peut que je les auras pas remarqués (GE1P1, +8,93 %).

En plus des raisons communes évoquées ci-haut, des raisons différentes peuvent expliquer l'amélioration mesurée dans chacun des groupes expérimentaux. La prochaine section présente des raisons pouvant expliquer l'amélioration d'élèves ayant vécu une coévaluation élève-élève.

Raisons pouvant expliquer l'amélioration dans le GE1

La première raison davantage mentionnée par des élèves du GE1 est **leur implication lors de la discussion**. Par exemple, des élèves du GE1 se sont souvenus avoir questionné la personne coévaluatrice : « On posait des questions aussi, veut veut pas, pis on avait des réponses à nos questions. Pis je pense que ça m'a aidée à l'exposé final pour changer de l'exposé de pratique, donc m'améliorer » (GE1P1, +8,93 %). De leur côté, les élèves du GE2 ont davantage semblé adopter une posture d'écoute lors de la discussion avec l'enseignante, comme en témoigne l'affirmation suivante : « J'ai pas trop osé poser des questions. J'étais juste en train d'écouter » (GE2P9, +6,03 %). En plus de l'implication verbale relative aux questionnements, les propos des élèves du GE1 semblent démontrer une certaine implication cognitive liée à l'analyse des rétroactions reçues : « Tu demandes, y répond, t'analyses, tu réalises, tu regardes la vidéo encore pis tu reprends tes notes. [...] T'analyses que, en fait, peut-être c'était parfait, peut-être que non » (GE1P21, +22,73 %). Par ailleurs, lorsque nous avons demandé à cette élève si elle aurait préféré faire sa coévaluation avec l'enseignante, elle a répondu que non, justement en raison de l'implication lors de la discussion :

Je trouve qu'un prof dirait "ça faut tu travailles, pis ça aussi". Avec un pair, tu dois questionner, tu dois te demander des questions plus que si t'es avec un enseignant qui te dit exactement les informations directes parce qu'ils ont plus d'expérience que quelqu'un de ton âge. [...] Tu peux demander des questions, tu peux t'impliquer, tu peux réécouter la vidéo avec cette personne-là (GE1P21, +22,73 %).

¹⁴ Tous les noms mentionnés sont fictifs.

La deuxième raison permettant de distinguer le GE1 du GE2 est **le travail supplémentaire** effectué de façon volontaire, sans que cela ait été demandé, par les élèves du GE1, tel que réécouter leur vidéo de pratique, refaire un exposé de pratique, refaire une autoévaluation, demander l'avis d'un parent, consulter les notes de cours, discuter avec des ami·es concernant les forces et les faiblesses de chacun·e et s'exercer au quotidien. Concernant ce dernier élément, voici les propos tenus par une élève :

J'ai aussi beaucoup de misère avec le regard. Bin je me suis dit que je pourrais me pratiquer avec une conversation avec quelqu'un, le regarder dans les yeux, pas jouer avec mes mains, pis regarder direct sans regarder par la fenêtre, par la porte, par le côté. Pis vraiment focusser (GE1P21, +22,73 %).

Ces idées relatives au travail supplémentaire ont été largement moins évoquées du côté des élèves ayant participé à une coévaluation enseignant·e-élève (GE2). Néanmoins, ces derniers ont eux aussi avancé des raisons n'ayant pas (ou peu) été mentionnées par les élèves du GE1.

Raisons pouvant expliquer l'amélioration dans le GE2

La première raison davantage mentionnée par des élèves du GE2 pour expliquer l'augmentation de leur note est **l'amélioration de leur confiance en eux**. Cette augmentation serait liée à la prise de conscience des forces soulevées par l'enseignante : « Moi, j'avais que trouvé le point fort où que ma face était un peu centrée. Elle [l'enseignante], elle en avait trouvé plus. Bin je me suis senti mieux, que ça marche bien un peu » (GE2P5, +13,36 %). Ces propos vont dans le même sens que ceux d'une autre élève nous parlant, quant à elle, de persévérance : « Les points forts [...] ça te met une genre de confiance en soi pour que tu continues et que ça te donne envie de continuer » (GE2P9, +6,03 %). Une autre raison, laquelle a exclusivement été mentionnée par des élèves du GE2, est liée à **la valorisation de la personne coévaluatrice**. Afin d'illustrer cette raison, voici la réponse d'un élève à la question « Entre l'autoévaluation et la discussion, quelle partie de la démarche de coévaluation t'a le plus aidé? » :

Quand Mme Martin m'a parlé, parce que je pouvais avoir le retour d'une prof. Comme ça je pouvais savoir vraiment quoi améliorer. Parce qu'elle a été entraînée, on peut dire, ou elle a étudié pendant plusieurs années à des universités. Surtout pour une seule heum... matière. Comme ça, elle sait vraiment qu'est-ce qui pourrait être amélioré (GE2P7, +6,04 %).

Aux yeux de cet élève, l'enseignante semble être une coévaluatrice très crédible émettant des commentaires pertinents en raison de sa formation universitaire. Une autre élève du

GE2 évoque l'expérience de l'enseignante pour justifier sa préférence à l'égard de la coévaluation enseignant·e-élève : « Je préfère l'enseignante, parce que je fais plus confiance à quelqu'un qui est plus expérimenté, qui est plus dans ce domaine-là qu'une personne qui a mon âge » (GE2P9, +6,03 %).

Ainsi, les raisons différentes respectivement soulevées par des élèves du GE1 et du GE2 pour expliquer leurs progrès nous conduisent vers deux avenues distinctes : pour le GE1, l'amélioration serait en partie issue de l'implication des élèves dans la discussion et dans le travail supplémentaire volontaire réalisé en vue de l'exposé final, tandis que pour le GE2, l'amélioration semble plutôt associée à une hausse de la confiance en soi des élèves et à la valorisation de la personne coévaluatrice. Toutes les raisons pouvant expliquer l'amélioration des élèves sont synthétisées dans le Tableau 4.

Tableau 4.

Synthèse des raisons pouvant expliquer l'amélioration des élèves

Raisons communes aux coévaluations élève-élève et enseignant·e-élève		
1. Raisons liées à l'exposé de pratique : - Fournir des repères pour l'exposé final. - Mobiliser l'ensemble des objets d'enseignement-apprentissage pour une première fois.	2. Raisons liées à l'autoévaluation : - Regarder la vidéo de son exposé de pratique (et prendre conscience des éléments à améliorer). - Faire des ajustements pour l'exposé final.	3. Raisons liées à la discussion : - Valider les observations effectuées lors de l'autoévaluation. - Déterminer les éléments qui sont réellement à travailler en fonction de l'avis de la personne coévaluatrice. - Apporter des éléments nouveaux.
Raisons propres à la coévaluation élève-élève		Raisons propres à la coévaluation enseignant·e-élève
1. Implication de l'élève lors de la discussion. 2. Travail supplémentaire effectué par l'élève.		1. Amélioration de la confiance en soi. 2. Valorisation de la personne coévaluatrice.

Discussion

Objectif 1 : Mesurer des effets de la coévaluation formative sur le développement de la CCO d'élèves du secondaire

Nos résultats issus de la phase QUAN nous amènent à dresser deux principaux constats :
 1) les coévaluations formatives élève-élève et enseignant·e-élève produisent un effet d'amélioration statistiquement significatif sur le développement de la CCO des élèves;
 2) cet effet est similaire pour les deux modalités de coévaluation expérimentées.

À l'égard du premier constat, nos résultats vont dans le même sens que ceux issus de recherches antérieures (lesquelles ont, toutefois, principalement été réalisées au primaire). Ces recherches, s'intéressant à la coévaluation élève-élève (Colognesi et Hanin, 2020; Colognesi, Deschepper et Dejaegher, 2020; Colognesi, Vassart et al., 2020; Dumais, 2008; Lafontaine et al., 2016) et enseignant-e-élève (Lafontaine et al., 2016), indiquent un effet d'amélioration quant au développement de la CCO des élèves. Cependant, le prétest et le posttest effectués dans le cadre de ces études ont respectivement été mis en place avant et après la séquence d'enseignement, ne permettant pas d'isoler les effets de la coévaluation : « L'amélioration marquée des présentations orales de chacun des sujets pourrait s'expliquer par l'enseignement de l'oral qu'ils ont reçu selon la séquence didactique de Lafontaine (2007). Cela pourrait également s'expliquer en raison de l'évaluation par les pairs » (Dumais, 2008, p. 284). Ainsi, notre recherche offre un éclairage nouveau : en ayant effectué un prétest (exposé de pratique) avant la coévaluation formative et un posttest (production finale) après cette dernière (voir la Figure 3), nous avons pu isoler les effets de la coévaluation formative pour montrer que l'amélioration résulte de cette étape et non de la séquence en entier. Par ailleurs, contrairement aux recherches belges (Colognesi et Hanin, 2020; Colognesi, Deschepper et Dejaegher, 2020; Colognesi, Vassart et al., 2020), l'amélioration mesurée provient d'une coévaluation mise en place dans le cadre d'une séquence d'enseignement (Lafontaine, 2007), elle-même réalisée en contexte scolaire québécois.

Quant au second constat (relatif aux effets similaires produits par les deux modalités de coévaluation), à notre connaissance, aucune recherche en didactique de l'oral ne s'est intéressée à cette comparaison. Nous avons tout de même pris connaissance de quelques recherches s'étant penchées sur cette comparaison, mais dans des contextes d'enseignement-apprentissage de l'écriture de l'anglais langue seconde auprès d'apprenants adultes. L'une de ces études (Yangin Eski, 2012), réalisée en Turquie, met de l'avant une conclusion semblable à la nôtre : « The peer reviewing group did not improve more; yet, they did not achieve worse than the group who received teacher feedback in earlier drafts. Both groups displayed very similar results during the study no matter who provided the feedback¹⁵ » (p. 43). Cet effet similaire est également soutenu par les recherches de Cui et al. (2021a, 2021b), lesquelles se sont déroulées en Chine : « Trained

¹⁵ Traduction libre : « Le groupe d'étudiants ayant réalisé une évaluation par les pairs ne s'est pas amélioré davantage; néanmoins, ces étudiants n'ont pas obtenu de moins bons résultats que le groupe ayant reçu des commentaires de la part de l'enseignant pour les versions précédentes. Les deux groupes ont obtenu des résultats très similaires au cours de l'étude, peu importe de qui proviennent les rétroactions ».

peer feedback and teacher feedback had similar positive effects on the improvement of writing competence¹⁶ » (Cui et al., 2021b, p. 1). Bien que nos résultats soient semblables à ceux obtenus dans le cadre de ces études, notre recherche se différencie des précédentes à plusieurs égards : 1) la comparaison a été effectuée en contexte québécois; 2) les élèves étaient beaucoup plus jeunes (les personnes participantes avaient entre 12 et 13 ans); 3) les coévaluations ont été mises en place en classe de français (langue d'enseignement), plus précisément en lien avec la CCO.

Objectif 2 : Décrire des raisons pouvant expliquer ces effets

Nos résultats découlant de la phase QUAL nous ont permis de décrire des raisons communes évoquées par des élèves du GE1 et du GE2 pour expliquer leur amélioration, en plus de raisons variant d'un groupe expérimental à l'autre.

Raisons communes aux deux modalités de coévaluation

Des élèves des deux groupes expérimentaux ont d'abord souligné les bénéfices de l'exposé de pratique. Ce dernier leur fournit des repères pour l'évaluation finale et leur permet de mobiliser l'ensemble des objets d'enseignement-apprentissage travaillés de manière indépendante (c'est-à-dire un objet à la fois) au cours de la séquence d'enseignement. Les résultats obtenus par Colognesi, Deschepper et Dejaegher (2020) soulignent également l'importance de l'exposé de pratique pour les élèves : « Avoir eu l'occasion de s'exercer et de réaliser plusieurs versions [de la prise de parole] est relevé comme positif à maintes reprises. Les élèves voient cela comme moins stressant, comme nécessaire pour s'améliorer » (p. 12). Il nous semble par ailleurs possible d'établir un lien avec le concept d'*oral mobilisé*. Ce dernier est défini par Dumais et Soucy (2022) comme un statut de l'oral centré sur l'importance de réinvestir dans plusieurs situations les savoirs et les savoir-faire des élèves à propos d'objets ayant préalablement été enseignés. Dans le cadre de notre recherche, l'exposé de pratique semble avoir été perçu par les élèves interrogés comme une occasion de mobiliser les savoirs appris lors des ateliers formatifs, ce qui aurait favorisé le développement de leur CCO.

La deuxième catégorie de raisons communes concerne l'autoévaluation. Des élèves du GE1 et du GE2 identifient plus précisément le visionnement de leur exposé de pratique

¹⁶ Traduction libre : « La rétroaction donnée par des pairs (ayant été formés pour le faire) et la rétroaction fournie par l'enseignant ont eu des effets positifs similaires sur l'amélioration de la compétence à écrire ». Desrochers et al., 2025

comme étant particulièrement aidant à l'égard de la détection des éléments à améliorer. Ayant obtenu des résultats similaires, Paquet (2021) précise que ce visionnement constitue, aux dires des élèves, une avenue intéressante « pour relativiser et pour obtenir l'heure juste sur ce qui s'est réellement passé, plutôt que de se baser sur des impressions » (p. 702). Nos résultats rejoignent également ceux de Colognesi, Deschepper et Dejaegher (2020), qui perçoivent les technologies comme un « véritable gain » (p. 14) permettant aux élèves de réfléchir aux dimensions non verbales de leurs prises de parole. Cependant, les résultats obtenus par Dumais (2008) vont dans le sens contraire : des élèves mentionnent être indécis ou plutôt en désaccord avec l'idée selon laquelle le visionnement des prises de parole serait utile. Dumais (2008) précise toutefois que ces élèves n'ont pas été filmés lors de la réalisation de leur prise de parole, ce qui pourrait expliquer le fait qu'ils ne perçoivent pas cette pratique comme étant utile.

En plus des raisons liées à l'exposé de pratique et à l'autoévaluation, des élèves du GE1 et du GE2 ont avancé des raisons liées à la discussion pour expliquer leurs progrès. La discussion leur permet, d'une part, de valider leur autoévaluation, idée également soulevée par la recherche de Dumais (2008). Cette raison rejoint par ailleurs l'une des caractéristiques d'une rétroaction efficace selon Louis (2004). À cet égard, l'auteur mentionne que le fait de fournir des informations à l'élève « qui le confirment ou non dans la réalisation de sa tâche » (p. 112) l'aide à exercer un meilleur contrôle sur sa démarche. D'autre part, des élèves des deux groupes expérimentaux ont précisé que la discussion leur a permis d'identifier les éléments étant réellement à travailler en fonction de l'avis de la personne coévaluatrice. Ces élèves, qui ont jugé sévèrement leur prise de parole lors de l'autoévaluation, ont apprécié le deuxième regard porté sur leur production. Des propos semblables ont été avancés par une élève participant à la recherche de Dumais (2008), laquelle mentionne que « les autres sont souvent de meilleurs juges que nous » (p. 255). Nos résultats sont également cohérents avec les travaux de Louis (2004), selon lequel les élèves s'appuient en grande partie sur la rétroaction externe pour ajuster leur démarche. Ultimement, la discussion, selon les dires des élèves interrogés, a permis l'apport d'éléments nouveaux. D'après Topping (2005), il s'agit de l'un des avantages de l'évaluation par les pairs : la personne aidante permet à la personne aidée de comprendre de nouvelles informations qu'elle n'aurait pas été en mesure de comprendre seule.

Raisons pouvant expliquer l'amélioration à la suite d'une coévaluation élève-élève

D'autre part, nos résultats saillants indiquent que des raisons différentes peuvent expliquer l'effet d'amélioration produit par les deux modalités de coévaluation. Quant à la coévaluation formative élève-élève, l'une de ces raisons est l'implication de l'élève lors de

la discussion (questionner, analyser, etc.). Nos résultats confirment les travaux de plusieurs auteur·es qui indiquent que l'évaluation par les pairs stimule le questionnement (Colognesi, Deschepper et Dejaegher, 2020 ; Topping, 1998 ; Vassart et al., 2022) et favorise la réflexion (Stefani, 1994). Cette modalité de coévaluation semble donc rendre l'élève actif et le placer au centre de ses apprentissages. À titre de comparaison, les élèves ayant vécu une coévaluation enseignant·e-élève se sont moins impliqués lors de la discussion, avouant ne « pas oser poser de questions » (GE2P9, +6,03 %). Nos résultats semblent cohérents avec l'idée de l'inégalité de la relation enseignant·e-élève soulevée par Bigot (1996). Selon cette chercheuse, la personne enseignante, perçue comme la détentrice du savoir, structure la discussion, alors que les interactions entre les personnes apprenantes sont davantage égalitaires. Ainsi, la coévaluation élève-élève semble favoriser une plus grande implication lors de la discussion que la coévaluation enseignant·e-élève.

Une seconde raison pouvant expliquer l'amélioration des élèves du GE1 est le travail supplémentaire volontaire effectué en vue de la production finale. Ces résultats sont cohérents avec les travaux de Topping (1998), selon lequel l'évaluation par les pairs peut augmenter le temps consacré à la tâche, le sens des responsabilités et le niveau d'engagement des élèves. L'engagement étant un indicateur de la motivation (Bandura, 2019), il nous semble possible d'établir un lien entre cette raison et le concept de la motivation autodéterminée¹⁷, laquelle soutiendrait davantage l'intérêt, la prise d'initiatives et la persévérance que la motivation contrôlée¹⁸ (Deci et Ryan, 2000). Les liens entre la motivation autodéterminée et l'évaluation par les pairs ont d'ailleurs été étudiés dans le cadre de la recherche de Cui et al. (2021b) menée en contexte d'enseignement-apprentissage de l'écriture de l'anglais langue seconde. Leurs résultats précisent que la coévaluation élève-élève favorise davantage la motivation autodéterminée que la coévaluation enseignant·e-élève. Ces travaux nous aident à interpréter nos résultats : il semble possible que les élèves du GE1 aient ressenti une motivation autodéterminée plus forte que ceux du GE2, et que cette motivation ait conduit à un engagement accru dans la préparation des exposés finaux.

¹⁷ Selon Deci et Ryan (2000), il est question de motivation autodéterminée (ou intrinsèque) lorsque l'individu ressent qu'il est responsable de ses choix, lesquels ne sont pas motivés par des contraintes externes.

¹⁸ La motivation contrôlée (ou extrinsèque) renvoie à l'engagement de l'individu pour des raisons externes (pression sociale, punition, récompense, approbation d'autrui, etc.) (Deci et Ryan, 2000).

Raisons pouvant expliquer l'amélioration à la suite d'une coévaluation enseignant-e-élève

La première raison davantage mentionnée par des élèves du GE2 est l'amélioration de leur confiance en eux, laquelle serait liée aux forces mentionnées par l'enseignante lors de la discussion. Selon Genoud et al. (2020) et Girardet (2021), les émotions positives générées par la réception de commentaires favorisent la motivation et les efforts des personnes apprenantes, ce qui contribue au développement de leurs compétences. Les travaux de Bandura (2019) abondent dans le même sens. Ce chercheur soutient que les rétroactions positives influencent le sentiment d'efficacité personnelle des individus, renforçant « les croyances des personnes qu'elles possèdent les capacités d'obtenir ce qu'elles souhaitent » (p. 166). À cet égard, les résultats de Cui et al. (2021b) indiquent que les rétroactions données par la personne enseignante exercent une plus grande influence sur le sentiment d'efficacité personnelle relié à la tâche que les commentaires donnés par les pairs. Il est donc possible que les élèves du GE2 aient davantage amélioré leur confiance en eux et leur sentiment d'efficacité personnelle que les élèves ayant pris part à la coévaluation élève-élève.

La seconde raison propre au GE2 est la valorisation de la personne coévaluatrice. Cette dernière, c'est-à-dire l'enseignante, était perçue comme une personne expérimentée et formée en évaluation de l'oral. Selon les propos entendus, cette valorisation confère une certaine crédibilité aux rétroactions reçues. Nos résultats corroborent les propos de Louis (2004), qui avance que la rétroaction donnée par la personne enseignante « constitue la rétroaction externe la plus importante pour l'élève » (p. 111). Cette idée est également soulevée par Girardet (2021). Selon elle, l'attitude de l'élève à l'égard des commentaires de la personne enseignante peut être expliquée par l'expertise de cette dernière : « Si l'apprenant.e fait confiance aux compétences de la source du feedback ainsi qu'à ses intentions [...], alors elle.il aurait davantage de facilité à recevoir le feedback, même si celui-ci défie sa propre évaluation de sa production » (p. 9). Ainsi, il est possible que les élèves du GE2 aient davantage pris en considération les commentaires formulés par la personne coévaluatrice que les élèves ayant pris part à une coévaluation avec un pair.

Conclusion

Cette recherche a été menée dans le but de répondre à la question générale suivante : Quels effets la coévaluation formative a-t-elle potentiellement sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire? Nos objectifs spécifiques étaient de mesurer ces effets et de décrire des raisons pouvant expliquer ces derniers. Les résultats associés à notre premier objectif indiquent que les coévaluations formatives élève-

élève et enseignant·e-élève produisent un effet d'amélioration significatif, et que cet effet est similaire d'une coévaluation à l'autre. En ce qui a trait au deuxième objectif, nous avons décrit dans cet article un total de 11 raisons pouvant expliquer l'amélioration dans les deux groupes expérimentaux. À cet égard, nos résultats indiquent que la coévaluation entre élèves favorise une implication accrue dans la tâche, alors que la coévaluation avec l'enseignant·e semble davantage bénéfique pour la confiance en soi des élèves, surtout lorsqu'ils valorisent l'enseignant·e.

Il s'avère à présent important de soulever certaines limites de cette recherche. Le nombre de personnes participantes était restreint et se limitait à un seul milieu, soit une école privée montréalaise. Cette spécificité contextuelle des échantillons réduit considérablement la généralisabilité des résultats : les élèves ont été admis à cette école sur la base de leur rendement scolaire, proviennent possiblement de milieux socioéconomiques plus aisés et ressentent potentiellement une pression pour obtenir de bons résultats (pression pouvant provenir du milieu familial ou des politiques mises en place dans le milieu scolaire). Ces facteurs sont susceptibles d'avoir influencé les résultats obtenus. Par ailleurs, une deuxième limite a trait aux différences entre les productions orales réalisées lors du prétest et du posttest. Bien que le genre mobilisé aux deux temps était le même (l'exposé oral descriptif) et que la plupart des modalités étaient identiques (dont le temps de parole et l'enregistrement vidéo de la présentation), les sujets imposés aux élèves peuvent sembler assez éloignés l'un de l'autre (la description d'un élément culturel au T1 et la description d'un pays imaginaire au T2). Il est donc possible que des élèves aient éprouvé plus de facilité à décrire un élément imaginaire qu'une réalité (et vice versa), ce qui peut avoir influencé nos résultats. Une troisième limite est l'absence de posttest différé. Un autre exposé descriptif aurait pu être effectué par les élèves du GE1, du GE2 et du GT quelques semaines après la séquence d'enseignement afin de mesurer les effets de la coévaluation formative à long terme. Cependant, en raison du manque de temps lié aux échéances du programme de maîtrise de l'étudiante-chercheuse, aucun posttest différé n'a été mis en place.

En guise de pistes pour d'éventuelles recherches, il serait possible d'examiner les effets de la coévaluation formative sur le développement de la CCO des élèves à plus long terme. Puisqu'aucun posttest différé n'a été effectué dans cette recherche, les effets de la coévaluation formative à travers le temps demeurent inconnus. Une autre piste serait d'explorer les effets de la coévaluation formative sur le sentiment d'efficacité personnel des personnes apprenantes à l'égard de leur CCO. Les résultats obtenus au sein du GE2 semblent suggérer un effet perçu positif, mais d'autres études sont nécessaires pour le confirmer.

Remerciements

Nous tenons à remercier l'enseignante ainsi que tous les élèves ayant accepté de participer à cette recherche. Nous remercions aussi Normand Roy et Raymond Nolin pour l'aide apportée quant à l'analyse des données.

Références

- Bandura, A. (2019). *Auto-efficacité : Comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie* (3^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Bigot, V. (1996). Converser en classe de langue : mythe ou réalité? *Les Carnets du Cediscor*, 4, 33-46. <https://doi.org/10.4000/cediscor.362>
- Boyer, P., Messier, G., Dumais, C. et Viola, S. (2018). Le profil motivationnel d'étudiants en formation initiale à l'enseignement au Québec au regard du développement de la compétence à communiquer oralement : premiers résultats d'une étude longitudinale. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(3), 1-18. <https://doi.org/10.4000/ripes.1717>
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* (2^e éd.). Didactica. https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/module/document_section_fichier/fichier_a0567d2e5539_Caracteristiques_50_genres.pdf
- Colognesi, S. et Hanin, V. (2020). Quelles pratiques efficaces pour enseigner l'oral? Expérimentations dans 8 classes du primaire et suivi de 16 futurs enseignants. *Recherches*, 73, 35-54. https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2022/12/035-054_R73_Colognesi-Hanin.pdf
- Colognesi, S., Deschepper, C. et Dejaegher, C. (2020). Itinéraires comme dispositif d'enseignement/apprentissage de l'oral. Quand les élèves du primaire apprennent à réaliser des reportages audiovisuels. Dans P. Dupont (dir.), *Pratiques et outils de formation de l'enseignement de l'oral en contexte francophone* (p. 119-133). Presses Universitaires du Midi.
- Colognesi, S., Vassart, C., Blondeau, B. et Coertjens, L. (2020). Formative peer assessment to enhance primary school pupils' oral skills: Comparison of written feedback without discussion or oral feedback during a discussion. *Studies in Educational Evaluation*, 67, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100917>

- Creswell, J. W. et Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3^e éd.). Sage.
- Cui, Y., Schunn, C. D. et Gai, X. (2021a). Peer feedback and teacher feedback: a comparative study of revision effectiveness in writing instruction for EFL learners. *Higher education research & development*, 4(6), 2-17. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1969541>
- Cui, Y., Schunn, C. D., Gai, X., Jiang, Y. et Wang, Z. (2021b). Effects of trained peers vs. teacher feedback on EFL students' writing performance, self-efficacy, and internalization of motivation. *Frontiers in psychology*, 12, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.788474>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV(1), 25-37. <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>
- Desrochers, K. (2023). *Effets des coévaluations formatives élève – élève et enseignante – élève sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/1866/32470>
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. ESF.
- Dumais, C. (2008). *Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de troisième secondaire : une description* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/1570/1/M10567.pdf>
- Dumais, C. (2011). L'évaluation de l'oral. Dans L. Lafontaine (dir.), *Activités de production et de compréhension orales : Présentation de genres oraux et exploitation de documents sonores* (p. 17-46). Chenelière Éducation.
- Dumais, C. (2012). Vers une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement des élèves. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 19-34). Éditions Peisaj.
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans* [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/6815>

- Dumais, C. et Messier, G. (2016). L'atelier formatif : un modèle didactique pour enseigner l'oral. *Enjeux, revue de formation continuée et de didactique du français*, 90, 5-25.
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020). Des genres oraux en classe du primaire qui favorisent l'oral spontané des élèves : résultats d'une recherche collaborative. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, 73, 93-112. https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2022/12/093-112_R73_Dumais-Soucy.pdf
- Dumais, C. et Soucy, E. (2022). L'oral et ses liens avec la lecture et l'écriture. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et O. Tremblay (dir.), *La lecture et l'écriture. Fondements et pratiques aux 2^e et 3^e cycles du primaire* (p. 303-317). Chenelière Éducation.
- Dumais, C., Soucy, E. et Plessis-Bélair, G. (2017). La didactique de l'oral au préscolaire et au primaire au Québec : portrait d'un domaine de recherche en émergence. Dans S. El Euch, A. Groleau et G. Samson (dir.), *Didactiques : bilans et perspectives* (p. 101-124). Presses de l'Université du Québec.
- Dumais, C., Soucy, E., Lachapelle, J., Robitaille, C. et Desrochers, K. (2023). L'oral pragmatique au cœur des préoccupations d'enseignantes québécoises : effets de la pandémie de COVID-19 sur les besoins d'élèves et d'enseignantes. *Repères*, 68, 123-144. <https://doi.org/10.4000/reperes.6108>
- Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2012). L'évaluation des apprentissages. *De la planification à la démarche de communication des résultats* (2^e éd.). Marcel Didier.
- Field, A. (2017). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5^e éd.). Sage.
- Fisher, C. (2012). Regards sur le traitement de l'oral dans le matériel didactique de français au secondaire. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 51-66). Éditions Peisaj.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Genoud, P., Kappeler, G. et Gay, P. (2020). Faut-il former les enseignants afin qu'ils cherchent à diminuer les émotions négatives de leurs élèves ou qu'ils leur apprennent à renforcer leurs émotions positives? *Recherches en éducation*, 41, 31-45. <https://doi.org/10.4000/ree.519>
- Girardet, C. (2021). Lorsque les étudiant.es produisent et reçoivent des feedbacks entre pairs à l'université : les émotions pour apprendre. *La Revue LEEe*, 5, 1-35. <https://doi.org/10.48325/rleee.005.01>
- Gruber Jost, S. et Vieille-Grosjean, H. (2019). De l'évaluation à l'autoévaluation : d'un apprentissage défensif à un apprentissage expansif. *Contextes et didactiques*, 13. <https://doi.org/10.4000/ced.870>

- Guay, M.-H. (2004). *Proposition de fondements conceptuels pour la structuration du champ de connaissances et d'activités en éducation en tant que discipline* [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal.
- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire* [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal.
- Lafontaine, L. (2004). L'enseignement-apprentissage des genres oraux à l'école secondaire québécoise. *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF*. <https://www.researchgate.net/publication/289790625>
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire*. Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L. et Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du nouvel Ontario*, 34, 119-144. <https://doi.org/10.7202/038722ar>
- Lafontaine, L., Dumais, C. et Pharand, J. (2016). L'oral au 1^{er} cycle de l'école primaire québécoise : assises théoriques et démarche d'enseignement et d'évaluation. *Repères*, 54, 101-119. <https://doi.org/10.4000/reperes.1096>
- Louis, R. (2004). *L'évaluation des apprentissages en classe. Théorie et pratique*. Chenelière Éducation.
- Loye, N. (2018). Et si la validation était plus qu'une suite de procédures techniques? *Mesure et évaluation en éducation*, 41(1), 97-123. <https://doi.org/10.7202/1055898ar>
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : Notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *La recherche qualitative : Résurgence et convergences* (p. 49-66). Presses de l'Université du Québec.
- Messier, G. (2007) Enseignement et apprentissage de l'oral en classe de français au secondaire, mise en œuvre d'un modèle didactique. Dans G Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 45-62). Presses de l'Université du Québec.
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6822/>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2004/2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007/2009). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Français, langue d'enseignement. Enseignement secondaire : 1er et 2^e cycle*. Gouvernement du Québec.
- Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/5807/1/M13014.pdf>
- Paquet, M. (2021). L'engagement affectif dans les tâches de production orale : l'apport du portfolio numérique d'apprentissage et de la vidéo. *Revue canadienne de l'éducation*, 44(3), 676-717. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i3.4597>
- Sénéchal, K. (2012). *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la communication orale dans la classe de français au secondaire québécois* [mémoire de maîtrise, Université Laval]. CorpusUL. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/23226>
- Sénéchal, K. (2016). *Expérimentation et validation de séquences didactiques produites selon une ingénierie didactique collaborative. L'enseignement de la discussion et de l'exposé critique au secondaire* [thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/23226>
- Soucy, E. (2019). *Création et mise en pratique d'un centre de l'oral : recherche-action avec des enseignantes de 1^{er} cycle du primaire* [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/12984/1/D3657.pdf>
- Soucy, E. et Dumais, C. (2022). La justification orale : de l'objet enseigné à l'objet utilisé. *Éducation et francophonie*, 50(1), 1-16. <https://doi.org/10.7202/1088547ar>
- Stefani, L. (1994). Peer, self and tutor assessment: relative reliabilities. *Studies in Higher Education*, 19, 69-75. <https://doi.org/10.1080/03075079412331382153>
- Stordeur, M.-F. (2023). *Les exposés oraux à l'école primaire : émotions des élèves et pratiques des enseignants* [thèse de doctorat inédite, Université catholique de Louvain, Belgique]. Dial. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:283354>
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (6^e éd.). Pearson.
- Tashakkori, A., Johnson, R. B. et Teddlie, C. (2021). *Foundations of mixed methods research: integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences* (2^e éd.). Sage.
- Topping, K. J. (1998). Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276. <https://doi.org/10.3102/00346543068003249>
- Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>

- Vassart, C., Blondeau, B. et Colognesi, S. (2022) Dans les coulisses de l'évaluation de l'oral par les pairs au primaire. *Éducation et francophonie : revue d'éducation des communautés francophones canadiennes*, 50(1), 1-21. <https://doi.org/10.7202/1088549ar>
- Vega, M. (2013). *Les croyances des enseignants et leurs pratiques relativement à l'évaluation de l'oral : étude de cas de deux enseignants de français de 3^e secondaire* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/1866/11286>
- Yangin Eksi, G. (2012). Peer review versus teacher feedback in process writing: how effective? *International Journal of Applied Educational Studies*, 13(1), 33-48. https://www.researchgate.net/publication/321905974_Peer_Review_versus_Teacher_Feedback_in_Process_Writing_How_Effective

Annexe A : démarche pour la coévaluation élève-élève (Desrochers, 2023, p. 90)

Coévaluation formative élève-élève (GE1)	
Durée : une période (70 minutes)	
1. Exposé oral de pratique	Chaque élève réalise un exposé oral de pratique (en devoir). Cet exposé est enregistré à l'aide de la tablette électronique de l'élève. Cet exposé permet aux élèves de mettre en pratique l'ensemble des objets d'enseignement-apprentissage travaillés lors des ateliers, et ce, avant l'évaluation finale. Le sujet de cet exposé est la description d'un élément culturel (un mets, un vêtement, un lieu, une fête, etc.).
2. Autoévaluation	En classe, chaque élève écoute la vidéo de son exposé oral de pratique (à l'aide de sa tablette électronique et d'une paire d'écouteurs). Il remplit ensuite le questionnaire d'autoévaluation.
3. Évaluation par un pair	Des duos sont formés. Les partenaires s'assoient l'un à côté de l'autre et échangent leur tablette électronique. Les élèves visionnent l'exposé de pratique de leur partenaire (individuellement, à l'aide de leurs écouteurs) et remplissent le questionnaire de coévaluation à même la tablette électronique de leur partenaire.
4. Discussion	Une fois les questionnaires de coévaluation complétés, les partenaires discutent de leurs points de vue et de leurs appréciations. L'élève évalué compare son autoévaluation avec l'évaluation du coévaluateur, et vice-versa. Nous avons demandé aux élèves d'utiliser les questionnaires d'autoévaluation et de coévaluation afin de comparer chacune des réponses.

Annexe B : démarche pour la coévaluation enseignant·e-élève (Desrochers, 2023, p. 91)

Coévaluation formative enseignant·e-élève (GE2)	
Durée : trois périodes (de 70 minutes chacune) ¹⁹	
1. Exposé oral de pratique	Chaque élève réalise un exposé oral de pratique (en devoir). Cet exposé est enregistré à l'aide de la tablette électronique de l'élève. Cet exposé permet aux élèves de mettre en pratique l'ensemble des objets d'enseignement-apprentissage travaillés lors des ateliers, et ce, avant l'évaluation finale. Le sujet de cet exposé est la description d'un élément culturel (un mets, un vêtement, un lieu, une fête, etc.).
2. Évaluation par l'enseignant·e	La personne enseignante reçoit la vidéo de l'exposé oral de pratique de chaque élève. Elle visionne chaque vidéo et remplit un questionnaire de coévaluation par élève. Ce travail est effectué avant les périodes de classe consacrées à la coévaluation formative. Dans notre cas, une semaine a été accordée à la personne enseignante pour l'évaluation des exposés de pratique.
3. Autoévaluation	En classe, chaque élève écoute la vidéo de son exposé oral de pratique (à l'aide de sa tablette électronique et d'une paire d'écouteurs). Il remplit ensuite le questionnaire d'autoévaluation.
4. Discussion	Une fois les autoévaluations complétées, la personne enseignante rencontre les élèves un à un de manière personnelle (à son bureau à l'avant de la classe). L'autoévaluation de l'élève est comparée avec l'évaluation de la personne enseignante. Nous avons demandé aux élèves et à la personne enseignante d'utiliser les questionnaires d'autoévaluation et de coévaluation afin de comparer chacune des réponses. Pendant ce temps, les autres élèves de la classe font du travail individuel.

¹⁹ Dans le cadre de notre recherche, trois périodes ont été nécessaires pour compléter la coévaluation enseignant·e-élève. Rencontrer tous les élèves individuellement est un processus plus long que la coévaluation élève-élève. En trois périodes, environ 35 élèves ont été rencontrés (les élèves participant à la recherche et les élèves ne participant pas à la recherche).

Annexe C : questionnaire d’autoévaluation (Desrochers, 2023, p. 211-213)²⁰

Nom : _____

1. La production orale correspond-elle à la description d'un élément culturel (selon la structure de l'exposé descriptif et la démarche de description vues en classe)? Pourquoi?

2. Quelles sont les forces de la présentation orale? Pourquoi?

3. Quels sont les points à améliorer? Pourquoi?

4. Parmi les points à améliorer, quel élément serait le plus important à travailler pour l'exposé oral final? Pourquoi?

5. (À remplir APRÈS la discussion avec la personne coévaluatrice) Qu'est-ce que je retiens de cette coévaluation?

²⁰ Adapté de Dumais. (2011). L'évaluation de l'oral. Dans L. Lafontaine (dir.), *Activités de production et de compréhension orales : Présentation de genres oraux et exploitation de documents sonores* (p. 17-46). Chenelière Éducation.

Annexe D : questionnaire de coévaluation (Desrochers, 2023, p. 214-216)²¹

Mon nom : _____

Nom de l'élève que j'évalue : _____

1. La production orale correspond-elle à la description d'un élément culturel (selon la structure de l'exposé descriptif et la démarche de description vues en classe)? Pourquoi?

2. Quelles sont les forces de la présentation orale? Pourquoi?

3. Quels sont les points à améliorer? Pourquoi?

4. Parmi les points à améliorer, quel élément serait le plus important à travailler pour l'exposé oral final? Pourquoi?

²¹ Adapté de Dumais (2011). L'évaluation de l'oral. Dans L. Lafontaine (dir.), *Activités de production et de compréhension orales : Présentation de genres oraux et exploitation de documents sonores* (p. 17-46). Chenelière Éducation.

Annexe E : grille d'évaluation (Desrochers, 2023, p. 219-221)

Participant : _____

Total : /100

Objets évalués	Critères et pointages ²²	Totaux
	Structure de l'exposé descriptif :	
	- Ouverture /1	
	- Introduction :	
	○ Sujet amené /1	
	○ Sujet posé /1	
Structure	○ Sujet divisé /1	
	- Développement /1	
	- Conclusion :	
	○ Synthèse /1	
	○ Ouverture /1	
	- Clôture /1	/8
	Démarche de description (pour chaque aspect du développement)	
	Premier aspect :	
	- L'aspect est introduit par un organisateur textuel approprié. /1	
	- L'aspect est nommé dans la première phrase de la description. /1	
	- L'aspect comporte deux sous-aspects. /1	
	○ Le premier sous-aspect est accompagné d'un procédé descriptif. /1	
Conduite discursive descriptive	○ Le deuxième sous-aspect est accompagné d'un procédé descriptif. /1	/5
	Deuxième aspect :	
	- L'aspect est introduit par un organisateur textuel approprié. /1	
	- L'aspect est nommé dans la première phrase de la description. /1	
	- L'aspect comporte deux sous-aspects. /1	
	○ Le premier sous-aspect est accompagné d'un procédé descriptif. /1	
	- Le deuxième sous-aspect est accompagné d'un procédé descriptif. /1	/5

²² Les pointages sont les suivants : 0 (l'élément est absent), 0.5 (l'élément est présent, mais à améliorer) et 1 (l'élément est présent et répond aux attentes).

Troisième aspect (s'il y a lieu) :	
- L'aspect est introduit par un organisateur textuel approprié. /1	
- L'aspect est nommé dans la première phrase de la description. /1	
- L'aspect comporte deux sous-aspects. /1	
o Le premier sous-aspect est accompagné d'un procédé descriptif. /1	
o Le deuxième sous-aspect est accompagné d'un procédé descriptif. /1	
Moyenne par aspect²³ : /5	
Registres de langue	- Absence des mots familiers suivants ²⁴ : <i>genre, super, cool, joke, bye, faque</i> . /1
	- Absence des mots imprécis suivants ²⁵ : <i>truc, chose, affaire</i> . /1
	- Absence des mots suivants, prononcés de manière familière ²⁶ : <i>pis, a'ec, a'man'né</i> . /1
	- Absence de l'emploi familier de <i>qu'est-ce que</i> ou de <i>qu'est-ce qu'</i> dans le groupe prépositionnel (ex. <i>Je vais vous parler de qu'est-ce que c'est</i>). /1
	- De manière générale, le débit utilisé n'est ni trop rapide, ni trop lent. /1
Le débit utilisé favorise l'articulation des mots :	
	- La plupart du temps, tous les sons des mots sont bien entendus (absence d'escamotage des sons ou des syllabes). /1
Débit	Le débit utilisé favorise la présence de pauses :
	- Il y a présence de pauses silencieuses appropriées (ni trop longues, ni trop courtes) entre les différentes parties de la structure de l'exposé descriptif. /1

²³ La moyenne est obtenue en additionnant les pointages obtenus par aspect et divisant le tout par le nombre d'aspects utilisés par l'élève.

²⁴ Il s'agit des mots familiers explicitement travaillés en classe.

²⁵ Il s'agit de mots imprécis explicitement travaillés en classe.

²⁶ Il s'agit des prononciations familières explicitement travaillées en classe.

Intonation	Le débit utilisé est varié :	
	- Le débit accélère lors d'une énumération assez longue et/ou le débit ralentit pour présenter une information importante ou différente du reste du message. /1	/4
	L'intonation varie en fonction des types de phrases :	
	- Phrases déclaratives → L'intonation est stable. /1 - Phrases interrogatives → L'intonation est ascendante. /1 - Phrases exclamatives → L'intonation est ascendante (pour exprimer un sentiment positif) ou descendante (pour exprimer un sentiment négatif). /1	
Regard	L'intonation est naturelle :	
	- Le discours ne semble ni être lu, ni être appris par cœur. /1	/4
	L'outil d'enregistrement est bien positionné :	
	- Les yeux sont alignés (en ligne droite) avec la moitié supérieure de l'écran. /1 - Les yeux sont relativement bien centrés sur l'écran (horizontalement). /1	
	La distance avec l'outil d'enregistrement est appropriée :	
	- L'élève n'est situé ni trop près (voir que le visage) ni trop loin (avoir de la difficulté à voir le regard et le non-verbal de l'élève) de l'outil d'enregistrement. /1	
	Le regard est bien dirigé :	
	- La plupart du temps, le regard de l'élève est dirigé vers la caméra. /1	
	La luminosité de la pièce est appropriée :	
	La pièce est suffisamment lumineuse pour permettre de bien voir l'élève, son regard et son non verbal. /1	/5