

Université de Montréal

**Effets des coévaluations formatives *élève – élève* et *enseignante – élève* sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire**

Par  
Karine Desrochers

Département de didactique  
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Maîtrise ès arts (M.A)  
en sciences de l'éducation, option didactique

Août 2023

© Karine Desrochers, 2023

Université de Montréal

Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation

---

*Ce mémoire intitulé*

**Effets des coévaluations formatives *élève – élève* et *enseignante – élève* sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire**

*Présenté par*

**Karine Desrochers**

*A été évalué par un jury composé des personnes suivantes*

**Amélie Lemieux**

Présidente-rapporteuse

**Rachel Berthiaume**

Directrice de recherche

**Christian Dumais**

Codirecteur

**Daniel Daigle**

Membre du jury

## Résumé

À travers la francophonie, l'évaluation formative est considérée par plusieurs chercheurs comme un facteur clé du développement de la compétence à communiquer oralement : elle favorise notamment la régulation des apprentissages (Colognesi, Vassart et al., 2020) et tend à diminuer le stress des apprenants à l'égard des présentations orales (Paquet, 2021). Pourtant, l'évaluation formative de l'oral est quasi absente des pratiques évaluatives des enseignants de français langue d'enseignement au niveau secondaire au Québec (Lafontaine et Messier, 2009; Vega, 2013). De plus, la coévaluation, moyen susceptible d'être mobilisé dans le cadre d'une évaluation formative de l'oral, semble méconnue des enseignants (Dumais, 2008; Sénéchal, 2012) et peu d'études ont été menées à son sujet. C'est pourquoi nos deux objectifs spécifiques sont les suivants : 1) mesurer des effets de la coévaluation formative sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire; 2) décrire des raisons pouvant expliquer ces effets. Pour atteindre ces objectifs, nous avons réalisé une recherche par méthodes mixtes auprès de trois groupes-classes de première secondaire (élèves âgés de 12 et 13 ans). Une séquence d'enseignement a été mise en place, laquelle comprend l'ajout d'une coévaluation formative *élève – élève* dans le groupe expérimental 1 et d'une coévaluation formative *enseignante – élève* dans le groupe expérimental 2. Les données issues d'un prétest et un posttest ont fait l'objet de tests statistiques et les données découlant d'entrevues semi-dirigées ont été analysées à l'aide d'une analyse de contenu. En lien avec le premier objectif, les résultats saillants indiquent que les deux modalités de coévaluation expérimentées produisent un effet d'amélioration similaire. Concernant le deuxième objectif, la coévaluation *élève – élève* semble être un levier pour la motivation intrinsèque des élèves, les amenant à se sentir responsables de leurs apprentissages et à consacrer plus de temps à la préparation de leur exposé. La coévaluation *enseignante – élève*, pour sa part, favorise l'amélioration de la confiance en soi des apprenants, surtout lorsque ces derniers valorisent l'enseignante. Ces résultats offrent des pistes didactiques susceptibles de guider les enseignants dans la mise en place de leur propre démarche de coévaluation.

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

## Abstract

In francophone research areas, several researchers consider formative assessment to be a key factor in the development of oral communication skills. Most notably, it promotes self-regulated learning (Colognesi, Vassart, et al., 2020) and tends to reduce the stress associated with oral presentations in learners (Paquet, 2021). Despite this, formative oral assessment is nearly absent from the evaluation practices of French teachers in Quebec's high schools (Lafontaine and Messier, 2009; Vega, 2013). Additionally, co-evaluation, an effective practice for formative oral assessment, seems to be unknown to most teachers (Dumais, 2008; Sénéchal, 2012) and few studies have been conducted on this matter. Therefore, our two specific objectives are: 1) to measure the effects of formative co-evaluation on the development of oral communications skills of high school students; 2) to describe possible reasons for these effects. To do so, we conducted a study based on a mixed methods research design among three groups of first-year high school students (12 to 13 years old). We created a teaching unit that included a *student – student* formative co-evaluation in experimental group 1 and a *teacher – student* formative co-evaluation in experimental group 2. Data collected from a pre-test and a post-test were statistically analyzed while data collected from semi-structured interviews were examined using a content analysis. With regards to the first objective, the main results indicate that the two methods of co-evaluation produce similar effects on improving oral communication skills. Concerning the second objective, *student – student* co-evaluation seems to promote intrinsic motivation which leads students to gain a sense of responsibility for their learning and spend more time getting ready for their presentation. Meanwhile, *teacher – student* co-evaluation helps improve self-confidence in learners, especially when the teacher is highly regarded by the students. These results offer various possible teaching avenues to guide teachers establishing their own co-evaluation procedure.

**Keywords:** oral communication skills, teaching of oral communication, formative oral assessment, co-evaluation, self-evaluation

## Table des matières

Résumé.....	3
Abstract.....	4
Table des matières.....	5
Liste des tableaux.....	9
Liste des figures .....	10
Liste des sigles et des abréviations .....	11
Remerciements.....	13
Introduction.....	14
Chapitre 1. Problématique .....	16
1.1 L’enseignement de l’oral au secondaire .....	16
1.1.1 Difficultés relatives à l’enseignement de l’oral au secondaire .....	16
1.1.2 Pertinence de l’enseignement de l’oral au secondaire .....	22
1.2 L’évaluation de l’oral au secondaire .....	25
1.2.1 Difficultés relatives à l’évaluation de l’oral au secondaire.....	26
1.2.2 Recherches menées sur l’évaluation formative en contexte d’enseignement- apprentissage de l’oral .....	30
1.3 Synthèse et question générale de recherche.....	36
Chapitre 2. Cadre théorique .....	39
2.1 Assises théoriques concernant l’enseignement de l’oral .....	39
2.1.1 L’oral d’un point de vue didactique.....	39
2.1.2 L’approche didactique de l’oral par les genres .....	41
2.2 Assises théoriques concernant l’évaluation de l’oral.....	52
2.2.1 L’évaluation dans une approche par compétences.....	53
2.2.2 Fonctions de l’évaluation.....	58
2.2.3 Principes de l’évaluation de l’oral .....	62
2.2.4 Moyens et outils d’évaluation de l’oral .....	64
2.2.5 Recherches s’intéressant à la coévaluation en contexte d’enseignement- apprentissage de l’oral .....	69
2.3 Objectifs spécifiques de la recherche.....	80

Chapitre 3. Méthodologie .....	81
3.1 Type de recherche .....	81
3.2 Participants de la recherche .....	85
3.2.1 Méthode d'échantillonnage : phase QUAN.....	86
3.2.2 Méthode d'échantillonnage : phase QUAL .....	86
3.3 Outils et procédures de collecte de données : phase QUAN .....	87
3.3.1 Coévaluation formative : informations concernant l'intervention.....	89
3.3.2 Outils : prétest-posttest et grille d'évaluation .....	92
3.4 Outils et procédures de collecte de données : phase QUAL.....	93
3.5 Calendrier de la collecte de données.....	96
3.6 Analyse des données .....	99
3.6.1 Analyse des données quantitatives.....	99
3.6.2 Analyse des données qualitatives.....	100
Chapitre 4. Résultats .....	104
4.1 Résultats de la phase quantitative .....	104
4.2 Résultats de la phase qualitative .....	108
4.2.1 Raisons pouvant expliquer l'amélioration dans le GE1 et le GE2.....	108
4.2.1.1 Raisons communes pouvant expliquer l'amélioration dans le GE1 et le GE2 .....	110
4.2.1.2 Raisons différentes pouvant expliquer l'amélioration dans le GE1 et le GE2 .....	119
4.2.1.2.1 Raisons pouvant expliquer l'amélioration dans le GE1 .....	120
4.2.1.2.2 Raisons pouvant expliquer l'amélioration dans le GE2.....	125
4.2.2 Raisons pouvant expliquer l'absence d'amélioration dans le GE1 et le GE2	129
4.2.2.1 Raisons communes pouvant expliquer l'absence d'amélioration dans le GE1 et le GE2 .....	130
4.2.2.2 Raisons différentes pouvant expliquer l'absence d'amélioration dans le GE1 et le GE2 .....	132
4.2.2.2.1 Raisons pouvant expliquer l'absence d'amélioration dans le GE1 ..	132
4.2.2.2.2 Raisons pouvant expliquer l'absence d'amélioration dans le GE2..	136
4.2.3 Raisons pouvant expliquer les effets mesurés dans le GT .....	138

4.2.3.1 Raisons pouvant expliquer l'absence d'amélioration dans le GT.....	138
4.2.3.2 Raisons pouvant expliquer l'amélioration dans le GT.....	141
4.2.4 Autres résultats.....	145
Chapitre 5. Discussion .....	151
5.1 Objectif 1 : Mesurer des effets de la coévaluation formative sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire .....	151
5.1.1 Effet principal d'amélioration.....	151
5.1.2 Effets similaires produits par les coévaluations formatives <i>élève – élève</i> et <i>enseignante – élève</i> .....	154
5.2 Objectif 2 : Décrire des raisons pouvant expliquer les effets de la coévaluation formative sur le développement de la compétence à communiquer oralement selon des élèves du secondaire .....	155
5.2.1 Coévaluations formatives <i>élève – élève</i> et <i>enseignante – élève</i> : raisons communes pouvant expliquer l'amélioration.....	155
5.2.2 Coévaluations formatives <i>élève – élève</i> et <i>enseignante – élève</i> : raisons communes pouvant expliquer l'absence d'amélioration.....	163
5.2.3 Coévaluation formative <i>élève – élève</i> : raisons pouvant expliquer l'amélioration .....	165
5.2.4 Coévaluation formative <i>élève – élève</i> : raisons pouvant expliquer l'absence d'amélioration .....	169
5.2.5 Coévaluation formative <i>enseignante – élève</i> : raisons pouvant expliquer l'amélioration .....	172
5.2.6 Coévaluation formative <i>enseignante – élève</i> : raisons pouvant expliquer l'absence d'amélioration.....	175
5.2.7 Absence de coévaluation formative : raisons pouvant expliquer l'absence d'amélioration .....	177
5.3 Retombées théoriques et didactiques .....	179
Conclusion .....	182
Bibliographie.....	186
ANNEXE A Mise en relation entre les raisons, les besoins comblés et les types de devis en RMM (Creswell et Creswell, 2018, p. 237; Creswell et Plano Clark, 2018, p. 151-152) .....	196
ANNEXE B Formulaire d'information et de consentement (élève).....	198

ANNEXE C	Formulaire d'information et de consentement (enseignante) .....	206
ANNEXE D	Questionnaire d'autoévaluation .....	211
ANNEXE E	Questionnaire de coévaluation .....	214
ANNEXE F	Consignes données aux élèves pour l'exposé de pratique (prétest) .....	217
ANNEXE G	Consignes données aux élèves pour l'exposé final (posttest).....	218
ANNEXE H	Grille d'évaluation utilisée pour le prétest et le posttest .....	219
ANNEXE I	Légende accompagnant la grille d'évaluation.....	222
ANNEXE J	Canevas d'entrevue pour les participants du GE1 et du GE2 .....	229
ANNEXE K	Canevas d'entrevue pour les participants du GT .....	232
ANNEXE L	Journal de bord de l'étudiante-chercheuse.....	235
ANNEXE M	Séquence d'enseignement de l'exposé descriptif enregistré.....	236
ANNEXE N	Référentiels créés pour chaque objet d'enseignement-apprentissage.....	266
ANNEXE O	Descripteurs utilisés lors de l'analyse des verbatims .....	278



## Liste des tableaux

<b>Tableau 1</b> Étapes d'un atelier formatif (Dumais et Messier, 2016, p. 17-18) .....	50
<b>Tableau 2</b> Caractéristiques du paradigme de l'enseignement et du paradigme de l'apprentissage (Vega, 2013, p. 37) .....	54
<b>Tableau 3</b> Huit caractéristiques d'une tâche évaluative exemplaire (Huba et Freed, 2000, p. 224) .....	55
<b>Tableau 4</b> Comparaison entre les évaluations « pour » et « de » l'apprentissage (Durand et Chouinard, 2012, p. 74) .....	59
<b>Tableau 5</b> Des moyens d'évaluation de l'oral et leurs outils (Dumais, 2011a, p. 20) ....	65
<b>Tableau 6</b> Échantillons et codification des participants de la recherche .....	87
<b>Tableau 7</b> Démarche de la coévaluation formative selon deux modalités différentes....	90
<b>Tableau 8</b> Calendrier des deux phases de la collecte de données .....	97
<b>Tableau 9</b> Résultats des élèves (%) au prétest (T1) et au posttest (T2) .....	105
<b>Tableau 10</b> Synthèse des effets mesurés pour chaque groupe .....	107
<b>Tableau 11</b> Participants sélectionnés en raison de leur amélioration dans le GE1 et le GE2 .....	109
<b>Tableau 12</b> Participants sélectionnés en raison de leur absence d'amélioration dans le GE1 et le GE2 .....	130
<b>Tableau 13</b> Participants sélectionnés en raison de leur absence d'amélioration dans le GT .....	138
<b>Tableau 14</b> Participants sélectionnés en raison de leur amélioration dans le GT .....	141
<b>Tableau 15</b> Synthèse des raisons pouvant expliquer les effets mesurés dans chaque groupe .....	143

## Liste des figures

<b>Figure 1</b> Typologie des objets d’enseignement-apprentissage de l’oral (Dumais, 2016b, p. 45) .....	40
<b>Figure 2</b> Séquence didactique de Dolz et Schneuwly (1998, p. 94) .....	43
<b>Figure 3</b> Modèle didactique de la production orale de Lafontaine (2001, p. 218).....	45
<b>Figure 4</b> Séquence d’enseignement de Lafontaine (Messier, 2007, p. 53) .....	48
<b>Figure 5</b> Les étapes du dispositif « Itinéraires » adapté à l’enseignement-apprentissage d’un genre oral (Colognesi, Deschepper et Dejaegher, 2020, p. 123) .....	74
<b>Figure 6</b> Population, population cible, population accessible et échantillon .....	85
<b>Figure 7</b> Déroulement des deux phases de l’expérimentation .....	88
<b>Figure 8</b> Adaptation de l’analyse de contenu de Guay (2004).....	101
<b>Figure 9</b> Moyenne aux deux temps pour chaque groupe .....	105
<b>Figure 10</b> Comparaison intergroupe quant à l’implication de l’élève lors de la discussion .....	120
<b>Figure 11</b> Comparaison intergroupe quant au travail supplémentaire effectué par l’élève .....	123
<b>Figure 12</b> Comparaison intergroupe quant à l’amélioration de la confiance en soi .....	125
<b>Figure 13</b> Comparaison intergroupe quant à la valorisation de la personne coévaluatrice .....	128
<b>Figure 14</b> Comparaison intergroupe quant aux difficultés rencontrées lors de la discussion.....	133
<b>Figure 15</b> Comparaison intergroupe quant aux ajustements faits pour l’exposé final..	140
<b>Figure 16</b> Comparaison intergroupe quant à la préférence des élèves concernant la personne coévaluatrice.....	146
<b>Figure 17</b> Comparaison intergroupe quant à la préférence des élèves concernant la formation des duos en coévaluation <i>élève – élève</i> .....	146
<b>Figure 18</b> Comparaison intergroupe quant à l’étape ayant le plus aidé les élèves pour l’exposé final.....	147
<b>Figure 19</b> Comparaison intergroupe quant à l’atelier formatif ayant le plus aidé les élèves pour l’exposé final .....	149

## Liste des sigles et des abréviations

ANOVA : Analyse de variance

GE1 : Groupe expérimental 1

GE2 : Groupe expérimental 2

GT : Groupe témoin

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

PDA : Progression des apprentissages

QUAL : Qualitatif

QUAN : Quantitatif

RMM : Recherche par méthodes mixtes

T1 : Temps 1 (prétest)

T2 : Temps 2 (posttest)

*À Balzac, qui m'a fait don de son amour  
jusqu'à la toute fin de cette aventure.*

## Remerciements

Mes premiers remerciements vont à ma directrice de recherche, Rachel Berthiaume, et à mon codirecteur de recherche, Christian Dumais. Merci pour votre écoute, pour votre accompagnement et pour votre inconditionnel soutien tout au long de ces quatre années de rédaction. Merci également de m'avoir généreusement partagé vos connaissances. Ces dernières ont fait naître en moi une passion pour la recherche en éducation qui va bien au-delà de l'obtention de ma maîtrise. Merci pour tout.

Je tiens également à remercier chaleureusement les membres de ma famille. Vous m'avez épaulée tout au long de ce projet et votre présence rassurante m'a été d'une grande aide, particulièrement dans les moments plus difficiles. Merci d'avoir toujours cru en mes capacités de mener ce projet à terme. Votre confiance en moi a assurément alimenté ma persévérance et ma motivation. Un merci tout spécial à Alessio, qui a fait preuve d'une grande écoute, qui m'a conseillée et qui m'a encouragée jusqu'à la fin de ma rédaction.

De plus, je remercie l'enseignante ayant accepté de participer à cette recherche. Je sais à quel point la participation à un tel projet peut demander du temps et de l'énergie. Néanmoins, vous m'avez accueillie à bras ouverts dans vos classes sans démontrer la moindre hésitation. Votre passion pour l'enseignement du français et votre amour pour vos élèves m'ont rappelé la raison d'être de la recherche en éducation. Merci également à vos élèves, qui ont courageusement accepté de s'impliquer dans ce projet. Sans vous, ce mémoire n'aurait pu voir le jour.

Un énorme merci à Normand Roy et à Raymond Nolin, qui m'ont guidée pour l'analyse de mes données. Je remercie aussi mon collègue Wesley Bibeau, dont la bonne humeur et le soutien m'ont été indispensables au cours des saisons estivales. Merci à vous.

Ultimement, merci à Daniel Daigle et à Amélie Lemieux, membres du jury ayant évalué ce travail, pour vos précieux commentaires. Vos idées et vos suggestions m'ont permis d'entamer des réflexions et d'évoluer en tant qu'étudiante-chercheuse. Ce mémoire est ce qu'il est aujourd'hui en partie grâce à vous.

## Introduction

Selon les prescriptions ministérielles actuellement en vigueur au Québec (MELS, 2004/2006; 2007/2009), la compétence à communiquer oralement doit faire l'objet d'un enseignement et d'une évaluation en classe de français langue d'enseignement au niveau secondaire. Pourtant, il semble que l'oral soit peu enseigné (Sénéchal, 2012), possiblement en raison de plusieurs difficultés rencontrées par les enseignants : le manque de formation initiale et continue en didactique de l'oral (Sénéchal, 2016), la méconnaissance de l'oral objet d'enseignement (Vega, 2013), les lacunes des manuels de français (Fisher, 2012) et diverses conditions pédagogiques défavorables, dont la taille des groupes et le caractère chronophage de l'enseignement-apprentissage de l'oral (Sénéchal, 2012). En l'absence d'un enseignement de l'oral de qualité, il est difficile pour les enseignants du secondaire d'évaluer adéquatement la compétence à communiquer oralement de leurs élèves (Lafontaine, 2007). Les enseignants, ne sachant sur quelles notions faire porter l'évaluation et éprouvant la désagréable impression d'être subjectifs (Vega, 2013), se limitent habituellement à deux évaluations finales par année (Dumais, 2008; Vega, 2013). Ainsi, l'évaluation formative de l'oral, visant à fournir des rétroactions aux élèves en cours d'apprentissage, est quasi inexistante. C'est dans ce contexte que s'inscrit notre recherche, laquelle porte plus précisément sur les effets produits par la coévaluation formative sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire.

Ce mémoire comprend cinq chapitres. Le premier chapitre vise à exposer la problématique de la recherche. Pour ce faire, un état de la situation, décrivant plus en détail les différentes difficultés relatives à l'enseignement et à l'évaluation de l'oral en classe de français au secondaire, est présenté. La pertinence de l'évaluation formative de l'oral est également abordée. De plus, nous retrouvons dans ce chapitre des études s'intéressant à l'évaluation formative de l'oral, lesquelles nous permettent de brosser un portrait de l'état de la recherche menée à ce sujet. La question générale de notre recherche est finalement présentée.

Le deuxième chapitre, soit le cadre théorique, offre d'abord une définition de l'oral d'un point de vue didactique. Différents modèles didactiques et séquences d'enseignement

susceptibles d'être mobilisés dans le cadre d'un enseignement-apprentissage de l'oral à l'école secondaire sont également décrits. Nous nous attardons aussi à l'évaluation dans une approche par compétences au Québec, aux fonctions de l'évaluation, à différents principes de l'évaluation de l'oral, à la coévaluation et aux outils qui lui sont associés. Ce chapitre se termine par une recension des écrits scientifiques s'intéressant à la coévaluation en contexte d'enseignement-apprentissage de l'oral, recension de laquelle découlent les deux objectifs spécifiques de la présente étude.

Ensuite, les choix méthodologiques relatifs au type de recherche, aux participants et aux outils de collecte de données sont mis de l'avant dans le troisième chapitre. Nous présentons également le déroulement de nos deux phases de collectes de données et le calendrier de recherche qui lui est associé. Le chapitre se termine par une description des méthodes d'analyse retenues.

Le quatrième chapitre est consacré à la présentation des résultats. Nous nous intéressons d'abord aux résultats se rapportant à notre premier objectif spécifique, puis aux résultats concernant notre deuxième objectif spécifique. Des tableaux offrent une synthèse des résultats pour chacun des objectifs.

Pour sa part, le cinquième chapitre consiste en une discussion des résultats de notre recherche. Les résultats des deux objectifs spécifiques sont interprétés au regard d'études antérieures ayant été menées en didactique de l'oral et dans d'autres champs de recherche. Par ailleurs, les retombées théoriques et didactiques de l'étude sont présentées.

Ultimement, la conclusion nous permet de revenir sur les grandes lignes de la recherche. Les limites de notre étude sont également soulignées et des pistes pour d'éventuelles recherches sont proposées.

## Chapitre 1. Problématique

Ce premier chapitre expose la problématique de notre recherche. Il est d'abord question de l'enseignement de l'oral au secondaire (auprès d'élèves âgés de 12 à 17 ans), puis de l'évaluation de la compétence à communiquer oralement au secondaire. Ultimement, le chapitre se conclut par la présentation de la question générale de notre recherche.

### 1.1 L'enseignement de l'oral au secondaire

Dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) du secondaire (MELS, 2004/2006; 2007/2009), la discipline « Français, langue d'enseignement » se divise en trois volets, soit la lecture, l'écriture et la communication orale<sup>1</sup>. L'oral est donc une compétence disciplinaire. De plus, depuis le début des années 2000, les prescriptions ministérielles octroient un second statut à l'oral : celui de compétence transversale. Ainsi, comme le mentionne Nolin (2013), « l'oral est reconnu comme nécessaire dans toutes les disciplines » (p. 6). Or, malgré le double statut que lui accorde le PFEQ actuellement en vigueur, des recherches indiquent que l'oral serait très peu enseigné dans les classes du secondaire au Québec (entre autres Lafontaine et Messier, 2009<sup>2</sup>; Sénéchal, 2012<sup>3</sup>; Dumais, Soucy, Gouveia et al., 2023<sup>4</sup>). Cette situation s'explique par plusieurs difficultés rencontrées par les enseignants, lesquelles sont décrites dans la partie suivante.

#### 1.1.1 Difficultés relatives à l'enseignement de l'oral au secondaire

Selon notre recension des écrits, les difficultés relatives à l'enseignement de l'oral en classe de français langue d'enseignement à l'école secondaire sont multiples. Au cours des prochains paragraphes, nous nous intéresserons à la formation initiale et continue en

---

<sup>1</sup> Bien que les prescriptions ministérielles utilisent le terme « communication orale », nous utilisons plutôt le terme « oral » dans le cadre de ce mémoire. 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.

<sup>2</sup> La recherche menée par Lafontaine et Messier (2009) auprès de 14 enseignants de français révèle que, selon ces derniers, moins de 10 % du temps de classe serait consacré à l'enseignement de l'oral au secondaire.

<sup>3</sup> 33 % des 801 enseignants de français participant à la recherche de Sénéchal (2012) ont indiqué n'avoir réalisé aucune activité en oral au cours du mois de référence. 45 % d'entre eux ont mentionné en avoir fait une seule fois.

<sup>4</sup> Les résultats de la recherche collaborative menée par Dumais, Soucy, Gouveia et al. (2023) auprès de sept enseignants (œuvrant de la sixième année du primaire à la fin du secondaire) indiquent que l'enseignement de l'oral occuperait peu de place dans les classes.



didactique de l'oral, à la méconnaissance de l'oral objet d'enseignement, aux manuels scolaires mis à la disposition des enseignants, aux conditions pédagogiques et à la faible importance accordée par des enseignants à l'égard de l'enseignement de l'oral.

*Le manque de formation initiale et continue en didactique de l'oral*

L'une des raisons pouvant expliquer le peu de temps consacré à l'enseignement de l'oral est liée au manque de connaissances acquises par les enseignants au cours de leur formation initiale. Longtemps absente des programmes universitaires, la didactique de l'oral fait, encore aujourd'hui, rarement l'objet d'une formation aussi détaillée et structurée que celle offerte en enseignement de la lecture et de l'écriture (Boyer et al., 2018; Sénéchal, 2016; Viola et al., 2012). À cet égard, Lafontaine et Le Cunff (2006) affirment qu'aucun des enseignants québécois interrogés dans le cadre de leur recherche n'avait reçu de formation initiale en didactique de l'oral. Selon leurs dires, ces enseignants ne se sentent pas suffisamment qualifiés pour aider leurs élèves en lien avec le développement de la compétence à communiquer oralement. Notons tout de même que, depuis quelques années, de plus en plus d'universités québécoises offrent un cours consacré à la didactique de l'oral aux étudiants inscrits au baccalauréat en enseignement du français au secondaire. Or, bon nombre d'enseignants actuellement en poste et travaillant depuis plusieurs années n'ont pu bénéficier de cet ajout aux cursus universitaires. Ces enseignants n'ont d'autre choix que de se tourner vers la formation continue, laquelle est limitée : peu d'ateliers, de formations, de colloques et de congrès sont offerts en didactique de l'oral (Dumais, 2015b; Sénéchal, 2016). Pourtant, la formation continue en lien avec la compétence à communiquer oralement est un réel besoin exprimé par les enseignants, comme l'indique la recherche de Sénéchal (2012) : « Même si 50 % des [801] enseignants interrogés sont satisfaits de la formation continue proposée dans leur école, plus des deux tiers d'entre eux apprécieraient une formation sur la communication orale et la jugeraient très utile ou utile » (p. 100).

### *La méconnaissance de l'oral objet d'enseignement*<sup>5</sup>

La méconnaissance de l'objet d'enseignement qu'est l'oral représente une seconde difficulté associée à l'enseignement de la compétence à communiquer oralement : plusieurs enseignants, notamment en raison du manque de formation en didactique de l'oral, ne semblent pas connaître les caractéristiques de l'oral et/ou la façon de procéder à leur enseignement (Dumais, 2008; Lafontaine et Messier, 2009; Vega, 2013). Au sujet d'une enseignante de français participant à sa recherche, Vega (2013) mentionne ceci : « [L'enseignante] admet devoir se perfectionner en ce qui a trait à la compétence discursive (reformulation, marqueurs de relation) qu'elle ne sait pas comment aborder en classe » (p. 127). La chercheuse constate également que le concept d'*oral* semble parfois représenter, aux yeux des enseignants, un simple exposé oral. Il pourrait s'agir de la raison pour laquelle bon nombre d'enseignants soutiennent enseigner l'oral en formulant des consignes en vue d'une présentation (Dumais, 2008; Lafontaine et Hébert, 2015; Lafontaine et Messier, 2009). Par ailleurs, Dumais (2008) avance que les élèves de troisième secondaire participant à sa recherche auraient principalement reçu un enseignement de l'oral se limitant à « se faire dire d'écrire leur présentation » (p. 282) et « se faire montrer comment résumer les points importants de leur présentation » (p. 282). Or, selon Lafontaine (2004), ces façons de faire auraient un impact minime sur les apprentissages des élèves :

Les apprenants ne prennent pas en charge leur propre communication orale puisque l'oral ne fait pas l'objet d'un enseignement explicite. L'oral, soit le genre exposé oral formel, représente pour eux un fardeau ainsi qu'une activité décontextualisée et angoissante, car il ne signifie qu'une note au bulletin, note pour laquelle les élèves n'auront pas fait d'apprentissages explicites (p. 8).

Afin de favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement de leurs élèves, les enseignants doivent prendre conscience de ceci : l'oral s'enseigne, au même titre que la lecture et l'écriture, et est divisible en plusieurs objets d'enseignement-

---

<sup>5</sup> Le concept d'*oral objet d'enseignement* est décrit plus en détail à la sous-section 2.1.2 du chapitre suivant.

apprentissage (le débit, l'articulation, le volume, les registres de langue, le regard, la posture, etc.) qu'il est important d'enseigner et de mettre en pratique avant la tenue d'une évaluation finale (Lafontaine et Dumais, 2014; Sénéchal, 2016). Comme nous le verrons à la sous-section 1.1.2 du présent chapitre ainsi qu'à la sous-section 2.1.2 du chapitre suivant, différents modèles et séquences d'enseignement sont susceptibles d'être mobilisés pour l'enseignement-apprentissage de ces objets. Or, selon notre recension des écrits, ces modèles et ces séquences sont peu connus des enseignants (Sénéchal, 2012).

### *Des lacunes concernant les manuels scolaires*

Possible dans le but de pallier l'insuffisance de connaissances acquises lors de leur formation initiale, 61 % des 801 enseignants participant à la recherche de Sénéchal (2012) disent utiliser souvent ou très souvent un manuel de français pour procéder à l'enseignement et à l'évaluation de l'oral. Ce résultat rejoint celui de Lafontaine et Messier (2009), qui soutiennent que 69,2 % des 14 enseignants interrogés dans le cadre de leur étude mentionnent avoir recours à l'utilisation d'un manuel scolaire pour l'enseignement de cette compétence. Cependant, selon notre recension des écrits, plusieurs lacunes entourent les activités présentées dans la plupart des manuels de français langue d'enseignement (Fisher, 2012; Lafontaine, 2004; Sénéchal, 2012). Tout d'abord, la place accordée à l'oral est restreinte. En effet, après avoir analysé six ouvrages didactiques couvrant tous les niveaux du secondaire, Sénéchal (2012) affirme que seulement 1 à 10 % du contenu des manuels serait consacré à l'oral. De plus, la chercheuse constate que les activités proposées mettent de l'avant un enseignement par consignes, ce qui amènerait l'élève « à mettre en œuvre des habiletés acquises on ne sait trop de quelle façon plutôt que de bénéficier d'un enseignement et de réaliser un apprentissage à propos des éléments d'oral traités dans le moyen d'enseignement » (p. 154). Par ailleurs, les activités d'oral sont souvent placées à la fin des modules, ce qui, selon Fisher (2012), donne l'impression que ces dernières constituent « un extra plus ou moins facultatif » (p. 64). À la suite de son analyse de 10 manuels de français, la chercheuse ajoute que seulement 6,8 % du matériel présente des interactions entre l'oral, la lecture et l'écriture. Ces interactions s'avèrent toutefois importantes pour l'apprentissage des élèves, car le décroisement des savoirs favorise l'investissement dans la tâche et incite au transfert des connaissances (Chartrand

et Boivin, 2004). Ultiment, Fisher (2012) et Sénéchal (2012) avancent que les notions et les stratégies proposées dans les ouvrages analysés sont organisées de façon aléatoire de la première à la cinquième secondaire. Par exemple, selon Fisher (2012), le même contenu est parfois présenté dans les manuels destinés à la première et à la troisième secondaire, et les notions et les stratégies varient d'une maison d'édition à l'autre. Ainsi, les manuels scolaires, soit l'un des principaux moyens d'enseignement utilisés en lien avec l'oral (Lafontaine et Messier, 2009; Sénéchal, 2012), ne semblent pas mettre de l'avant des activités et une structure favorisant le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves du secondaire.

#### *Des conditions pédagogiques défavorables*

La recherche de Sénéchal (2012) fait état de conditions pédagogiques constituant un frein à l'enseignement de l'oral. La chercheuse fait notamment référence à la taille des groupes ainsi qu'au caractère chronophage de l'enseignement de l'oral. À ce sujet, Sénéchal (2012) émet le constat suivant :

Étant donné que la production de l'oral n'est pas possible simultanément de la part de plusieurs élèves, la réalisation d'activités d'oral dans une classe au nombre d'élèves trop élevé, ou jugé inadéquat, demande trop de temps dans le quotidien de la classe, ce qui peut expliquer la rareté des activités de communication orale et de leur évaluation (p. 99).

La chercheuse ajoute qu'une grande proportion des 801 enseignants participant à sa recherche jugent mauvaises ou très mauvaises les conditions pédagogiques liées aux installations et au matériel technologique mis à leur disposition. Il semble donc difficile pour ces derniers de recourir à l'enregistrement des activités de production orale, ce qui, selon Sénéchal (2012), pourrait contribuer à l'amélioration de la gestion de la classe et serait susceptible de faciliter le travail de correction des enseignants.

#### *La faible importance accordée par des enseignants à l'enseignement de l'oral*

L'oral fait partie du quotidien des enfants depuis leur naissance : ils sont témoins de nombreuses conversations tenues par leurs proches, écoutent des émissions de télévision,

se font lire des histoires et apprennent graduellement à prononcer des mots et à formuler des énoncés (Bianco, 2015). Comme le mentionne Sénéchal (2016), « nombreux sont les enseignants qui, en raison de cette acquisition précoce du langage oral, s'attendent à ce que les élèves maîtrisent globalement la communication orale, ce pour quoi ils auraient inconsciemment tendance à privilégier les tâches écrites » (p. 7). Pour exprimer cet avis, la chercheuse semble prendre appui sur les résultats de sa recherche effectuée en 2012 : les 801 questionnaires analysés dévoilent que, du point de vue des enseignants, l'oral est l'activité la moins importante à réaliser en classe de français langue d'enseignement au niveau secondaire. Selon ces mêmes participants, l'activité la plus importante est l'écriture, suivie de près par la lecture et la grammaire. Les résultats obtenus par Vega (2013) abondent dans le même sens : l'un des deux enseignants de français interrogés dans le cadre de cette recherche considère que l'oral est moins important que les deux autres compétences disciplinaires. Néanmoins, les deux enseignants sont d'avis que les élèves transfèrent leurs connaissances relatives à l'oral dans diverses situations de leur vie quotidienne (des exposés oraux réalisés dans d'autres cours, des conversations, etc.). L'oral comptant pour 20 % de la note finale en français de la première à la quatrième année du secondaire et pour 10 % de la note finale en cinquième secondaire (MELS, 2011a)<sup>6</sup>, il est possible que le point de vue des enseignants par rapport à l'importance de l'oral soit influencé par les représentations qu'ils se font de l'importance relative à cette compétence pour le ministère de l'Éducation du Québec.

Qu'il soit question du manque de formation en didactique de l'oral, de la méconnaissance de l'oral objet d'enseignement, des lacunes relatives aux manuels de français et des conditions pédagogiques défavorables, les difficultés entourant l'enseignement de l'oral existent en grand nombre et permettent sans doute d'expliquer la faible présence d'activités centrées sur le développement de la compétence à communiquer oralement à l'école secondaire. Par ailleurs, comme présenté ci-haut, des enseignants considèrent que l'enseignement de l'oral est moins important que celui portant sur les deux autres compétences disciplinaires, croyance les incitant inconsciemment à prioriser la lecture et

---

<sup>6</sup> En comparaison, la lecture compte pour 40 % de la note finale de la première à la cinquième année du secondaire. L'écriture, pour sa part, compte pour 40 % de la note finale de la première à la quatrième année du secondaire et pour 50 % de la note finale en cinquième secondaire.

l'écriture (Sénéchal, 2016). Or, selon notre recension des écrits, plusieurs recherches tendent à démontrer la pertinence de l'enseignement de l'oral à l'école secondaire. Les constats découlant de ces études font l'objet de la sous-section suivante.

### **1.1.2 Pertinence de l'enseignement de l'oral au secondaire**

Afin de favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire québécois, les prescriptions ministérielles actuellement en vigueur préconisent l'enseignement-apprentissage des différentes caractéristiques associées aux genres oraux (tels que le débat, le message publicitaire, l'entrevue, l'exposé explicatif, la table ronde, etc.) (MELS, 2004/2006; 2007/2009). Selon Chartrand et al. (2015), il semble s'agir d'une avenue prometteuse dans la mesure où cette façon de faire « permet de partir des expériences langagières [des élèves] à l'école et en dehors [de l'école] » (p. 3). Depuis le tournant du XXI<sup>e</sup> siècle, plusieurs recherches effectuées en didactique de l'oral (Dolz et Schneuwly, 1998; Dumais, 2008; Lafontaine, 2001; Sénéchal, 2016) se sont concentrées sur cette approche et ont donné naissance à des modèles didactiques<sup>7</sup> et à des séquences d'enseignement<sup>8</sup> susceptibles d'être mobilisés dans le cadre d'un enseignement-apprentissage de l'oral par les genres<sup>9</sup>. L'une des séquences phares en didactique de l'oral au Québec est celle de Lafontaine (2007), inspirée des travaux genevois de Dolz et Schneuwly (1998). La séquence d'enseignement de Lafontaine (2007) est composée des étapes suivantes : la présentation du projet de communication, la production initiale (une première production orale réalisée sans enseignement et permettant d'offrir un éclairage sur l'état des connaissances des élèves), les ateliers formatifs et la production finale. Cette séquence a démontré qu'il est possible d'enseigner l'oral par les genres à l'école secondaire.

---

<sup>7</sup> Le concept de *modèle didactique* est entendu comme « une représentation simplifiée d'un objet à enseigner ou d'une stratégie pédagogique axée sur la relation didactique entre l'Agent et l'Objet, qui s'appuie sur un cadre théorique qui le justifie » (Messier, 2014, p. 137)

<sup>8</sup> À l'instar de Dolz et Schneuwly (1998), nous définissons le concept de *séquence d'enseignement* en didactique de l'oral comme « un ensemble de périodes scolaires organisées de manière systématique autour d'une activité langagière (exposé, débat public, lecture à d'autres, performance théâtrale) dans le cadre d'un projet de classe » (p. 93).

<sup>9</sup> L'approche didactique de l'oral par les genres, de même que les modèles et les séquences qui lui sont associés, est décrite de manière exhaustive à la sous-section 2.1.2 du chapitre suivant.

*Aller au-delà des connaissances auxquelles les élèves ont accès dans le cadre d'activités langagières quotidiennes*

La recherche doctorale de Sénéchal (2016), dont l'un des objectifs est de valider des séquences d'enseignement portant sur deux genres, soit la discussion et l'exposé critique, tend à démontrer que les ateliers formatifs expérimentés au deuxième cycle du secondaire dépassent les connaissances auxquelles les élèves ont accès dans le cadre de leurs pratiques langagières quotidiennes. Ce constat a pu être émis grâce à l'analyse des productions initiales réalisées par les apprenants en début de séquence d'enseignement (sans enseignement préalable, soit uniquement à partir de leurs connaissances antérieures). À cet égard, la chercheuse avance ceci :

Sans enseignement préalable, les échanges des élèves placés en situation de discussion n'aboutissent pas [...] et ceux à qui a été demandé de réaliser la critique d'un message publicitaire en termes d'efficacité dudit message ont eu du mal à suffisamment appuyer leurs dires pour formuler une critique solide; certains ne savaient d'ailleurs pas comment formuler une critique positive, ce qui dénote une conception erronée du terme *critique* et de la visée de la situation de communication (p. 334-335).

À la suite de la mise en place des séquences d'enseignement, l'analyse des productions finales indique que les dispositifs ont engendré des gains d'apprentissage. Par exemple, pour les élèves ayant étudié le genre oral *discussion*, Sénéchal (2016) constate une amélioration quant à leur capacité à formuler une appréciation, à justifier leurs propos et à utiliser l'intonation dans le but d'assurer le tour de parole et d'effectuer le marquage de l'information importante. Cette amélioration quant au marquage de l'information a également été observée chez les élèves ayant travaillé le genre oral *exposé critique*, en plus d'une meilleure utilisation du vocabulaire propre aux stratégies publicitaires. Ces résultats quant aux gains d'apprentissage rejoignent ceux de Lafontaine et Hébert (2015), qui ont étudié la progression d'élèves du deuxième cycle du secondaire dans le cadre de la mise en place d'une séquence d'enseignement portant sur le genre oral *cercle littéraire entre pairs*. Après avoir analysé les productions initiales et les productions finales, les chercheuses

émettent le constat suivant : « Les résultats statistiques montrent qu'après enseignement explicite de l'oral, les échanges gagnent en durée, en qualité et en équité de participation » (p. 20). Lafontaine et Hébert (2015) précisent que les élèves utilisent de deux à trois fois plus la reformulation, qu'ils recourent davantage à la justification et que leurs propos sont plus élaborés. Par ailleurs, les résultats obtenus par Dumais (2008) indiquent que la majorité des 28 élèves de troisième secondaire interrogés avant la réalisation d'une séquence d'enseignement possèdent peu de connaissances quant aux rôles à jouer pendant une situation de communication donnée, aux caractéristiques du genre étudié (l'exposé oral explicatif), aux faits de langue (registres de langue, éléments verbaux et non verbaux, etc.) et aux stratégies d'écoute. Ainsi, les résultats de ces recherches tendent à démontrer que l'enseignement de l'oral permet aux élèves d'accéder à des connaissances allant au-delà de celles disponibles dans leurs pratiques langagières quotidiennes.

#### *La pertinence perçue de l'enseignement de l'oral selon des élèves du secondaire*

En plus de favoriser l'accès à de nouvelles connaissances et d'engendrer des gains d'apprentissage (Lafontaine et Hébert, 2015; Sénéchal, 2016), l'enseignement de l'oral est perçu par des élèves du secondaire comme étant utile et important (Dumais, 2008; Lafontaine et Messier, 2009; Paquet, 2021). En effet, 19 élèves de troisième secondaire (N = 28) participant à la recherche de Dumais (2008) disent être *tout à fait en accord* avec l'utilité d'enseigner l'oral, et 8 élèves mentionnent être *plutôt en accord* avec cette même utilité. Les résultats obtenus par Paquet (2021) vont dans le même sens : 94 % des participantes de troisième secondaire (N = 77) ont répondu *toujours ou la plupart du temps* à l'énoncé « Il est important pour moi d'apprendre des notions relatives à la communication orale » (p. 692). Aux dires de ces élèves, l'enseignement de l'oral serait utile pour l'accès à certains métiers, et les connaissances apprises en oral en classe de français seraient transférables à leur vie quotidienne.

Les informations présentées dans cette première section nous permettent de constater que l'enseignement de l'oral dans les classes de français au niveau secondaire est actuellement loin d'être optimal. Plusieurs difficultés font entrave au travail des enseignants, lesquelles semblent pouvoir expliquer le peu de temps consacré à l'enseignement-apprentissage de la



compétence à communiquer oralement. Or, selon notre recension des écrits, l'enseignement de l'oral mérite que l'on s'y attarde : il semble permettre aux élèves du secondaire d'accéder à des connaissances allant au-delà de celles disponibles dans le cadre de leurs activités langagières quotidiennes (Lafontaine et Hébert, 2015; Sénéchal, 2016) et être perçu par ces derniers comme étant utile (Dumais, 2008; Paquet, 2021). De plus, comme pour toute compétence, l'évaluation de l'oral dépend des notions enseignées et mises en pratique par les élèves (Dumais, 2011a; Lafontaine, 2007). La faible présence de l'enseignement de l'oral de même que sa mauvaise qualité sont donc susceptibles d'avoir un impact sur l'évaluation de la compétence à communiquer oralement.

## 1.2 L'évaluation de l'oral au secondaire

Tout comme l'enseignement, l'évaluation fait partie intégrante du processus d'apprentissage de l'oral. Selon Durand et Chouinard (2012), l'évaluation peut remplir deux fonctions : l'évaluation *pour* l'apprentissage et l'évaluation *de* l'apprentissage<sup>10</sup>. Selon Dumais (2015a, 2016a), l'évaluation pour l'apprentissage en oral s'effectue avant et pendant l'enseignement. Elle permet à l'enseignant de mieux comprendre où se situent les élèves dans le développement de leur compétence et d'ajuster son enseignement en conséquence. L'objectif de cette évaluation à visée formative est de fournir des rétroactions aux élèves afin de les aider à prendre conscience de leur progression et des éléments à travailler avant la tenue d'une évaluation finale. L'évaluation de l'apprentissage, pour sa part, permet à l'enseignant de mesurer le rendement des apprenants à l'aide de critères (Durand et Chouinard, 2012). Son but est d'attribuer une note finale susceptible de paraître dans le bulletin (Dumais, 2015a). Or, selon notre recension des écrits, l'évaluation de l'oral (pour l'apprentissage et de l'apprentissage) est peu mobilisée en classe de français au secondaire (entre autres Sénéchal, 2012<sup>11</sup> et Vega, 2013<sup>12</sup>). Ce constat pourrait résulter de plusieurs difficultés, lesquelles font l'objet de la sous-section suivante.

---

<sup>10</sup> Les deux fonctions de l'évaluation sont décrites plus en détail à la sous-section 2.2.2 du cadre théorique.

<sup>11</sup> Parmi les 1617 élèves du secondaire participant à la recherche de Sénéchal (2012), 65 % affirment avoir été rarement ou jamais évalués au moyen d'activités de communication orale et 28 % mentionnent l'avoir été quelques fois.

<sup>12</sup> L'un des enseignants de troisième secondaire interrogés par Vega (2013) mentionne réaliser deux évaluations (de l'apprentissage) en oral par année.

### **1.2.1 Difficultés relatives à l'évaluation de l'oral au secondaire**

L'évaluation de la compétence à communiquer oralement serait, selon Lafontaine et Messier (2009), le talon d'Achille des enseignants de français. En effet, ces derniers rencontrent plusieurs difficultés relatives à l'évaluation de l'oral. Celles-ci seraient liées à l'impression de subjectivité ressentie par les enseignants, à l'absence d'une progression des objets d'enseignement-apprentissage de l'oral basée sur le développement des élèves, au manque d'outils mis à leur disposition, au stress vécu par leurs élèves et à la faible présence d'évaluations à visée formative.

#### *L'impression de subjectivité*

L'une des difficultés les plus mentionnées par les enseignants lors de recherches est l'impression de subjectivité que comporte l'évaluation de la compétence à communiquer oralement (Fisher, 2007; Lafontaine et Le Cunff, 2006; Lafontaine et Messier, 2009; Vega, 2013). Selon leurs dires, ces enseignants ont l'impression de ne pas être totalement objectifs quand vient le temps de prendre leur rôle d'évaluateur. Cette subjectivité peut être expliquée par le fait que, la communication orale véhiculant les caractéristiques personnelles de l'élève, ce type d'évaluation semble davantage lié à la dimension affective que, par exemple, l'évaluation de la lecture et de l'écriture (Lafontaine et Le Cunff, 2006; Vega, 2013). Ainsi, les enseignants craignent de juger le milieu socioculturel de l'élève et de porter des jugements de valeur. La subjectivité peut également être issue du manque de repères concrets permettant de situer l'élève dans le développement de sa compétence à communiquer oralement (Dumais, 2012b, 2014). Sans connaître les attentes relatives au degré de maîtrise à atteindre, Dumais (2012b, 2014) soutient qu'il s'avère difficile pour les enseignants d'établir des critères d'évaluation précis et objectifs.

#### *L'absence d'une progression des objets d'enseignement-apprentissage de l'oral basée sur le développement des élèves*

Nous retrouvons ainsi comme seconde difficulté relative à l'évaluation de l'oral l'absence, parmi les documents ministériels, d'une progression des objets d'enseignement-apprentissage de l'oral basée sur le développement des élèves (Dumais, 2012b, 2014). Bien

que le ministère de l'Éducation publie en 2011 le document *Progression des apprentissages au secondaire* (PDA), l'étude réalisée par Dumais (2014) dans le cadre de son doctorat indique qu'aucune information précise n'est donnée pour situer l'élève dans le développement de sa compétence à communiquer oralement. Selon le chercheur, le document présente principalement des directives sur la façon d'utiliser la progression, lesquelles ne fournissent pas de repères concrets permettant d'évaluer la compétence de l'élève en fonction de son niveau scolaire et de son développement. Ainsi, en contexte d'évaluation, il devient difficile pour l'enseignant de déterminer les attentes spécifiques à avoir en lien avec les objets mobilisés et de vérifier si les apprentissages sont atteints (Dumais, 2012b). Néanmoins, lorsqu'un enseignement de l'oral est effectué avant la tenue d'une évaluation, il devient plus facile pour l'enseignant de déterminer ses critères et ses attentes, lesquels correspondent aux éléments enseignés et mis en pratique en classe (Lafontaine, 2007).

#### *Des lacunes concernant les outils d'évaluation*

D'autres difficultés relatives à l'évaluation de l'oral concernent les *outils d'évaluation*, entendus comme les instruments pouvant être mobilisés lors de l'évaluation (Dumais, 2011a). Selon les enseignants interrogés dans le cadre de différentes recherches (Dumais, 2008; Lafontaine et Le Cunff, 2006; Lafontaine et Messier, 2009; Vega, 2013), les outils d'évaluation les plus utilisés pour l'évaluation de l'oral au niveau secondaire sont les grilles d'évaluation, lesquelles proviendraient principalement des manuels scolaires. Or, l'analyse de six ouvrages didactiques québécois effectuée par Sénéchal (2012) dévoile que les grilles d'évaluation fournies dans ces manuels sont composées d'indicateurs généraux rarement adaptés aux différentes situations de communication. À cet égard, voici un exemple donné par la chercheuse : « [...] la grille de la première activité, qui porte spécifiquement sur l'adaptation à la situation de communication, ne comporte qu'un seul indicateur, très vague, pour ce critère : "l'élève tient compte de l'auditoire et de la situation de communication" » (p. 133). Sénéchal (2012) ajoute que les grilles proposées peuvent augmenter la complexité

de la tâche évaluative de l'enseignant en raison du nombre élevé de critères<sup>13</sup> qui s'y trouvent, et que ces derniers semblent avoir été choisis au hasard : plusieurs d'entre eux ne font pas l'objet d'un enseignement au cours des activités préalablement présentées dans le manuel en question. Pour ces raisons, Dumais (2011a, 2016a) et Lafontaine (2007), recommandent aux enseignants de construire eux-mêmes leurs outils d'évaluation en fonction des objets d'enseignement-apprentissage travaillés au cours de la séquence d'enseignement. Encore faut-il qu'une séquence d'enseignement soit mise en place.

### *Le stress occasionné par les présentations orales*

Les évaluations de la compétence à communiquer oralement, prenant souvent la forme d'exposés oraux à réaliser devant la classe (Dumais, 2008; Sénéchal, 2012), sont décrites par des élèves comme des moments particulièrement stressants (Paquet, 2021). En effet, 88,3 % des élèves de troisième secondaire (N = 77) participant à la recherche de Paquet (2021) ont répondu *toujours ou la plupart du temps* à l'énoncé « Quand je dois présenter une production orale, je me sens stressée » (p. 696). Selon le chercheur, le stress ressenti lors des présentations orales est « l'élément central du "coût" lié à l'implication dans les tâches de production orale » (p. 696) et serait susceptible d'affecter négativement l'engagement affectif<sup>14</sup> de l'élève dans son processus d'apprentissage relatif à l'oral. Cela dit, les résultats obtenus par Paquet (2021) indiquent que les évaluations à visée formative expérimentées en cours d'apprentissage diminuent le stress ressenti par les élèves, notamment en raison de la prise de conscience quant aux éléments à améliorer qu'elles suscitent. Colognesi, Deschepper et Dejaegher (2020) abondent dans le même sens. Des élèves interrogés dans le cadre de leur recherche mentionnent que l'évaluation formative mise en place diminue le stress ressenti lors de la production finale.

---

<sup>13</sup> Les grilles analysées par Sénéchal (2012) peuvent parfois contenir jusqu'à 10 critères d'évaluation pour une seule situation de communication. Dumais (2016a) recommande toutefois aux enseignants du secondaire de se limiter à quatre ou cinq éléments à évaluer au cours d'une présentation orale.

<sup>14</sup> L'*engagement affectif* correspond « aux attitudes et aux affects de l'élève par rapport à l'école, à la classe et aux différentes disciplines, ce qui se traduit notamment par la valorisation de l'école, le sentiment d'appartenance envers la classe, de même que la curiosité et l'intérêt pour les disciplines » (Tremblay et al., 2022, p. 48).

### *La faible présence d'évaluations de l'oral à visée formative*

Malgré les résultats de recherches suggérant que l'évaluation à visée formative diminue le stress ressenti par les élèves par rapport à la prise de parole (Colognesi, Deschepper et Dejaegher, 2020; Paquet, 2021), l'évaluation formative de l'oral serait peu présente dans les classes de français au niveau secondaire (Dumais, 2008; Lafontaine et Messier, 2009; Vega, 2013). Précisons toutefois que, au cours de notre recension des écrits, il s'est avéré difficile de trouver des données précises concernant la fréquence d'utilisation de l'évaluation formative en lien avec la compétence à communiquer oralement, possiblement en raison de sa très faible présence en classe. Néanmoins, après avoir analysé les questionnaires remplis par 14 enseignants de français et par 964 élèves du secondaire, Lafontaine et Messier (2009) qualifient les évaluations formatives en oral d'« activités très peu fréquentes » (p. 139). Pour sa part, Vega (2013) constate que l'un des deux enseignants du secondaire interrogé dans le cadre de sa recherche n'effectue aucune évaluation formative en oral au cours de l'année scolaire, et que la deuxième participante réalise « principalement » (p. 131) des évaluations finales. Les résultats de Dumais (2008) abondent dans le même sens. Selon 28 élèves de troisième secondaire, la fréquence des évaluations en oral depuis leur entrée à l'école secondaire serait d'une à deux évaluations par année, ce qui laisse nous croire qu'il s'agirait uniquement d'évaluations finales visant à attribuer une note pour l'émission des bulletins. Malgré tout, les résultats issus de ces recherches ne nous semblent pas surprenants : en considérant le fait que l'enseignement de l'oral est pratiquement absent des classes de français (Lafontaine et Messier, 2009; Sénéchal, 2012), il est difficile d'espérer des moments consacrés à l'évaluation pour l'apprentissage.

Ainsi, l'évaluation de la compétence à communiquer oralement comporte son lot de sources de difficultés. Parmi celles-ci se trouvent l'impression de subjectivité, l'absence d'une progression des objets d'enseignement-apprentissage de l'oral basée sur le développement des élèves, des outils d'évaluation lacunaires et le stress ressenti par les élèves lors des présentations orales. Des recherches (Dumais, 2008; Lafontaine et Messier, 2009; Vega, 2013) nous informent également de la faible présence des évaluations de l'oral à visée formative. Pourtant, l'évaluation formative de la compétence à communiquer

oralement, activité concomitante à l'enseignement de l'oral, semble être une pratique gagnante. En plus de contribuer à la diminution du stress des élèves (Colognesi, Deschepper et Dejaegher, 2020; Paquet, 2021), elle semble faciliter la tâche évaluative des enseignants lors de la production finale : après avoir enseigné diverses notions et avoir formulé des rétroactions relatives à ces dernières, il est plus facile pour les enseignants de savoir sur quoi faire porter l'évaluation finale, d'établir des critères précis et objectifs, et de créer des outils d'évaluation en conséquence (Lafontaine, 2007; Dumais, 2011a). Par ailleurs, selon notre recension des écrits, diverses recherches font état des nombreux avantages de l'évaluation formative en lien avec le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves. Ces dernières sont présentées dans la prochaine sous-section.

### **1.2.2 Recherches menées sur l'évaluation formative en contexte d'enseignement-apprentissage de l'oral**

La didactique de l'oral, développée au Québec et à travers la francophonie à partir des années 1970, est une discipline relativement récente (Lafontaine et al., 2007). Il n'est donc pas surprenant de constater que, comparativement à la didactique de la lecture et de l'écriture, peu d'écrits scientifiques ont été publiés à son sujet. Toujours est-il que bon nombre de recherches se sont intéressées à la description des pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral à l'école secondaire (entre autres Dumais, 2008; Lafontaine et Le Cunff, 2006; Lafontaine et Messier, 2009; Sénéchal, 2012; Vega, 2013) et que d'autres se sont concentrées sur l'élaboration et/ou à la validation de modèles didactiques et de séquences d'enseignement (entre autres Lafontaine, 2001; Lafontaine et Hébert, 2015; Messier, 2004; Sénéchal, 2016). Selon notre recension des écrits, une plus petite portion des études a été effectuée au sujet de l'évaluation formative en contexte d'enseignement-apprentissage de l'oral à l'école secondaire (Dumais, 2008; Paquet, 2021). Bien que peu nombreuses, ces recherches nous offrent tout de même un éclairage intéressant quant à la pertinence de ce type d'évaluation.

Tout d'abord, la recherche de Dumais (2008)<sup>15</sup>, menée auprès de 28 élèves de troisième secondaire, s'intéresse notamment aux effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale des élèves. Dans le cadre de cette étude, une séquence d'enseignement de Lafontaine (2007)<sup>16</sup> a été mise en place, laquelle inclut l'ajout d'une évaluation par les pairs avant et après la tenue de la production finale. Les résultats obtenus par Dumais (2008) suggèrent d'abord que l'évaluation formative est pertinente aux yeux des élèves. En effet, 20 élèves ont répondu être *tout à fait en accord* avec l'énoncé « Il est important de faire des évaluations formatives, c'est-à-dire des pratiques, avant une évaluation sommative en production orale » (p. 191), et 7 ont répondu être *plutôt en accord* avec ce même énoncé. En ce qui concerne plus précisément l'évaluation par les pairs, les six élèves ayant pris part aux entrevues semi-dirigées ont souligné plusieurs avantages liés à ce moyen d'évaluation :

Tous ont dit avoir appris grâce à l'évaluation par les pairs et ont fait ressortir plusieurs avantages non négligeables, dont le fait qu'ils se réfèrent maintenant plus facilement à leurs camarades pour avoir de l'aide, qu'ils ont davantage confiance en eux en ce qui concerne l'oral, qu'ils ont de meilleures habiletés à communiquer, qu'ils ont l'impression que tous les élèves ont un rôle à jouer dans les apprentissages et que l'autoévaluation est importante puisqu'elle permet de confronter sa propre perception de l'oral avec la perception des pairs (Dumais, 2012a, p. 69).

Par ailleurs, les résultats issus de l'analyse des productions initiales et des productions finales réalisées par les six élèves interrogés tendent à démontrer que l'évaluation formative par les pairs, jointe à une séquence d'enseignement, contribue à l'amélioration de la compétence à communiquer oralement des élèves.

Une seconde recherche en didactique de l'oral porte sur l'évaluation formative à l'école secondaire québécoise. Il s'agit de celle de Paquet (2021), dont l'objectif concerne plus

---

<sup>15</sup> Cette recherche est présentée plus en détail à la sous-section 2.2.5 du cadre théorique.

<sup>16</sup> Rappelons que la séquence d'enseignement de Lafontaine (2007) est composée des étapes suivantes : la présentation du projet de communication, la production initiale, les ateliers formatifs et la production finale. Voir la sous-section 2.1.2 pour plus d'informations.

précisément la description et l'analyse de l'utilisation du portfolio numérique d'apprentissage et de la vidéo sur l'engagement affectif<sup>17</sup> d'élèves de troisième secondaire dans la réalisation de tâches de production orale en classe de français. Cette étude, menée auprès de 77 élèves, implique la réalisation de trois séquences d'enseignement de Lafontaine (2007) incluant l'ajout d'autoévaluations après la production initiale et la production finale de chacune des séquences. Les résultats saillants indiquent d'abord que, parmi les 16 élèves interrogées dans le cadre d'entrevues semi-dirigées, 15 élèves ont mentionné avoir tiré profit de l'utilisation du portfolio numérique en cours d'apprentissage. À cet égard, le chercheur mentionne ceci : « [...] la plupart des élèves ayant partagé les avantages de recourir aux autoévaluations ont évoqué la possibilité de voir leurs forces et leurs faiblesses » (p. 21). Le chercheur ajoute que les autoévaluations permettent aux élèves de visionner leur présentation, de relativiser et d'obtenir l'heure juste quant aux éléments à retravailler, ce qui diminue leur stress en contexte d'évaluation finale des productions orales. Ultimement, cette recherche tend à démontrer que l'utilisation du portfolio numérique d'apprentissage et de la vidéo suscite des prises de conscience chez les élèves quant à leurs prises de parole (plus précisément quant à leurs forces et à leurs faiblesses), ce qui est favorable à la dimension affective de l'engagement : aux dires des élèves, elles ont plus confiance en elles et ont davantage l'assurance d'être prêtes pour l'évaluation finale. Elles sont également moins stressées à l'idée de figer devant les autres, d'être prises au dépourvu et de prendre le fil de leur présentation.

Selon notre recension des écrits, aucune autre recherche ne s'est intéressée à l'évaluation formative de la compétence à communiquer oralement au niveau secondaire au Québec. Néanmoins, nous avons pris connaissance d'une étude réalisée au sein de quatre classes du primaire (Lafontaine et al., 2016, 2017)<sup>18</sup> faisant état de l'expérimentation d'une séquence d'enseignement de Lafontaine (2007) incluant une évaluation par les pairs ou une coévaluation *enseignante – élève* (selon les groupes) avant la production finale. Bien que peu d'informations soient disponibles concernant les évaluations formatives expérimentées

---

<sup>17</sup> Paquet (2021) soutient que l'engagement affectif « revêt une importance toute particulière étant donné les nombreuses émotions liées au stress ressenti face à ce type de tâche » (p. 683).

<sup>18</sup> Cette recherche est présentée plus en détail à la sous-section 2.2.5 du cadre théorique.



(il ne s'agit pas de l'objectif de cette recherche<sup>19</sup>), les chercheurs avancent que la séquence d'enseignement de Lafontaine (2007), laquelle inclut l'évaluation formative, permet aux élèves d'améliorer leur compétence à communiquer oralement. Ce constat découle de l'analyse des productions initiales et des productions finales des élèves participant à l'étude.

Par ailleurs, quelques recherches ont été menées concernant l'évaluation formative de l'oral auprès d'élèves du primaire en Belgique francophone. Il s'agit des recherches de Colognesi et Hanin (2020), de Colognesi, Deschepper et Dejaegher (2020) et de Colognesi, Vassart et al. (2020), lesquelles se sont toutes penchées sur l'évaluation par les pairs. Puisque cette sous-section vise à présenter un portrait global de l'état des recherches, ces études ne font pas ici l'objet d'une présentation exhaustive (voir la section 2.2.5 du cadre théorique pour plus d'informations sur chacune de ces études). Soulignons tout de même que l'ensemble de ces recherches indiquent que l'évaluation par les pairs, combinée à une séquence d'enseignement, engendre une amélioration significative quant à la majorité des composantes de l'oral évaluées par les chercheurs. Les résultats mettent également en évidence le fait que l'évaluation formative permet aux élèves de se sentir mieux préparés pour communiquer, qu'elle diminue le stress des élèves (Colognesi, Deschepper et Dejaegher, 2020), qu'elle favorise la prise de conscience des forces et des éléments à améliorer (Colognesi, Deschepper et Dejaegher, 2020; Colognesi, Vassart et al., 2020) et que l'évaluation par les pairs suggère une implication cognitive de l'élève évaluateur, ce qui est bénéfique pour les apprentissages de ce dernier (Colognesi, Vassart et al., 2020).

#### *Constats découlant de cet état de la recherche*

Les recherches présentées ci-haut nous amènent à dresser divers constats. Tout d'abord, à notre connaissance, seulement deux recherches portant sur l'évaluation formative de l'oral en classe de français langue d'enseignement au niveau secondaire ont été menées au Québec (Dumais, 2008; Paquet, 2021). Malgré la faible quantité d'études s'intéressant à ce sujet, l'ensemble des recherches recensées (au Québec, en Belgique, au primaire et au

---

<sup>19</sup> L'objectif de la recherche de Lafontaine et al. (2016, 2017) est d'expérimenter, à l'école primaire, un dispositif didactique initialement conçu pour le secondaire (soit la séquence d'enseignement de Lafontaine (2007)) et des outils d'évaluation de l'oral.

secondaire) soulignent les bienfaits de l'évaluation formative de l'oral. Ces derniers incluent notamment l'amélioration de la compétence à communiquer oralement (Colognesi et Hanin, 2020; Colognesi, Deschepper et Dejaegher, 2020; Colognesi, Vassart et al., 2020; Dumais, 2008; Lafontaine et al., 2016, 2017), l'amélioration de la confiance en soi (Dumais, 2008; Paquet, 2021), la diminution du stress lié aux productions orales (Colognesi, Deschepper et Dejaegher, 2020; Paquet, 2021) et la prise de conscience des forces et des faiblesses (Colognesi, Deschepper et Dejaegher, 2020; Colognesi, Vassart et al., 2020; Dumais, 2008; Paquet, 2021). Par ailleurs, nous constatons que les recherches se sont principalement penchées sur l'évaluation par les pairs et sur l'autoévaluation, laissant de côté la coévaluation *enseignant – élève(s)*, un autre moyen d'évaluation pouvant être mobilisé dans le cadre d'une évaluation formative de l'oral (Dumais, 2011a). Un flou existe donc quant aux effets de cette coévaluation formative sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire.

#### *La coévaluation enseignant – élève(s), un moyen d'évaluation méconnu*

La coévaluation<sup>20</sup> peut être effectuée selon différentes modalités : la modalité *enseignant – élève(s)* ou la modalité *élève(s) – élève(s)*<sup>21</sup>. Il s'agit d'un moyen d'évaluation interactif et participatif qui se déroule en deux étapes : 1) l'autoévaluation de l'élève évalué; 2) la discussion au cours de laquelle l'autoévaluation de l'élève est comparée à l'évaluation du ou des coévaluateur(s) (Dumais, 2011a; Durand et Chouinard, 2012). La coévaluation donne ainsi lieu à une confrontation des points de vue au sujet d'une production donnée. En contexte d'enseignement-apprentissage de l'oral, il serait notamment possible d'avoir recours à la coévaluation formative *enseignant – élève(s)* ou *élève(s) – élève(s)* à la suite de la réalisation d'un exposé oral de pratique, lequel aurait lieu avant la production finale (Dumais, 2011a).

---

<sup>20</sup> La coévaluation est décrite plus en détail à la sous-section 2.2.4 du chapitre suivant.

<sup>21</sup> Selon notre recension des écrits, la coévaluation *élève(s) – élève(s)* correspond à l'évaluation par les pairs. À cet égard, Durand et Chouinard (2012) mentionnent ceci : « Plusieurs auteurs (Allal, 1993, cité dans Lafortune et Deaudelin, 2001; Lafortune et Dubé, 2004) distinguent deux types de coévaluation : la coévaluation, qui implique une interaction élève-enseignant, et l'évaluation mutuelle, l'interévaluation ou l'évaluation par les pairs qui, comme son nom l'indique, implique une interaction entre les pairs » (p. 247).

Or, en plus du manque de connaissances scientifiques quant aux effets de la coévaluation formative *enseignant – élève(s)* sur le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves, cette modalité de coévaluation demeure un moyen d'évaluation méconnu des enseignants. Selon les résultats de la recherche de Dumais (2008), la coévaluation *enseignant – élève(s)* ne serait que très peu mobilisée en classe de français en lien avec l'oral : 16 élèves (N = 28) ont répondu ne jamais avoir participé à une coévaluation *enseignant – élève(s)*, et 6 autres ont mentionné y avoir rarement participé depuis leur entrée à l'école secondaire. Par ailleurs, parmi toutes les recherches consultées, la coévaluation *enseignant – élève(s)* ne fait jamais partie des moyens d'évaluation fréquemment utilisés aux dires des enseignants, ces moyens étant principalement l'évaluation exclusive de l'enseignant, l'observation et l'autoévaluation (Dumais, 2008; Lafontaine et Le Cunff, 2006; Lafontaine et Messier, 2009; Sénéchal, 2012; Vega, 2013).

Pourtant, selon notre recension des écrits, la coévaluation formative *enseignant – élève(s)* semble avantageuse pour plusieurs raisons. Tout d'abord, selon Durand et Chouinard (2012), l'autoévaluation effectuée par l'élève permet à ce dernier de poser un regard évaluatif sur ses propres apprentissages. Comme mis en évidence par les recherches de Dumais (2008) et de Paquet (2021), l'autoévaluation en oral est généralement perçue comme étant utile par les élèves du secondaire, notamment en raison de la prise de conscience des forces et des faiblesses qu'elle suscite. Elle permet aux élèves de mieux cibler les éléments à travailler en vue de la production finale, ce qui tend notamment à diminuer leur stress et à favoriser leur engagement affectif dans la tâche (Paquet, 2021). D'autre part, la discussion avec l'enseignant semble permettre aux apprenants de mieux se situer par rapport aux attentes évaluatives, et de recevoir des conseils et des rétroactions leur permettant potentiellement d'ajuster leur démarche d'apprentissage (Dumais, 2011a; Durand et Chouinard, 2012; Lafontaine, 2007). Néanmoins, à notre connaissance, la discussion ayant lieu dans le cadre d'une coévaluation *enseignant – élève(s)* n'a jamais été étudiée en didactique de l'oral. Peu d'informations sont donc actuellement disponibles quant aux effets réels de la coévaluation formative *enseignant – élève(s)* sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire.

### 1.3 Synthèse et question générale de recherche

Possiblement en raison de plusieurs difficultés (le manque de formation en didactique de l'oral, la méconnaissance de l'oral objet d'enseignement, diverses conditions pédagogiques défavorables, etc.) l'enseignement de l'oral est peu présent dans les classes de français au niveau secondaire au Québec (Lafontaine et Messier, 2009; Sénéchal, 2012). Pourtant, comme il a été possible de le lire au cours de ce premier chapitre, l'enseignement de l'oral au secondaire est fort pertinent : il permet d'aller au-delà des connaissances auxquelles les apprenants ont accès dans leurs pratiques langagières quotidiennes (Sénéchal, 2016) et est préalable à l'évaluation de la compétence à communiquer oralement des élèves (Dumais, 2011a; Lafontaine, 2007).

De fil en aiguille, l'absence d'un enseignement de l'oral de qualité rend difficile l'évaluation des apprentissages. Les enseignants ont l'impression d'être subjectifs (Vega, 2013), éprouvent de la difficulté à établir leurs attentes (Dumais, 2012b) et utilisent des grilles d'évaluation préconçues mal adaptées, comprenant des critères généraux et parfois trop nombreux (Fisher, 2012; Sénéchal, 2012). Du côté des élèves, le stress ressenti lors des prises de parole est élevé, ce qui influence négativement leur engagement affectif dans les tâches de production orale (Paquet, 2021). Néanmoins, il semble que la tenue d'évaluations formatives en oral – lesquelles sont toutefois peu présentes en classe – tende à diminuer le stress vécu par les apprenants (Colognesi, Deschepper et Dejaegher, 2020; Paquet, 2021).

En outre, les bienfaits de l'évaluation formative en oral sont multiples. En plus de permettre à l'enseignant de mieux définir ses attentes à l'égard des objets d'enseignement-apprentissage mobilisés et de concevoir des outils d'évaluation adaptés en conséquence (Dumais 2011a; Lafontaine, 2007), l'évaluation formative est largement utile pour les apprenants. Elle leur permet de prendre conscience de leurs acquis et des éléments à retravailler (Paquet, 2021), favorise l'amélioration de la confiance en soi (Dumais, 2008; Paquet, 2021) et est bénéfique pour le développement de leur compétence à communiquer oralement (Dumais, 2008).

Cependant, en didactique de l'oral, les recherches menées au sujet de l'évaluation formative sont peu nombreuses : à notre connaissance, seulement deux études portent sur l'évaluation formative en contexte d'enseignement-apprentissage de l'oral à l'école secondaire (Dumais, 2008; Paquet, 2021). L'une d'entre elles a d'ailleurs été conduite il y a 15 ans. Il est possible que les constats qui en découlent ne soient plus à jour, notamment compte tenu de la venue du numérique et des impacts engendrés par la pandémie de COVID-19 sur les besoins communicationnels des adolescents (Dumais, Soucy, Lachapelle et al., 2023). Par ailleurs, ces recherches ne se sont ni intéressées à la coévaluation formative *enseignant – élève(s)*, ni à la comparaison des effets des coévaluations formatives *enseignant – élève(s)* et *élève(s) – élève(s)*.

En considérant que la coévaluation formative *enseignante – élève(s)* est susceptible de favoriser les apprentissages des élèves (Durand et Chouinard, 2012); en considérant l'absence de recherche en didactique de l'oral étudiant ce moyen d'évaluation; en considérant l'absence de données disponibles sur la comparaison des effets des deux modalités de coévaluation formative (*enseignant – élève(s)* et *élève(s) – élève(s)*) en contexte d'enseignement-apprentissage de l'oral, la question générale de notre recherche est la suivante : **Quels effets la coévaluation formative a-t-elle potentiellement sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire?**

D'un point de vue scientifique, cette étude permettra d'accéder à des données sur les effets de la coévaluation formative *enseignant – élève(s)*, lesquelles sont actuellement absentes des écrits scientifiques en didactique de l'oral. De plus, le fait de nous intéresser à la coévaluation formative de manière générale, soit également selon la modalité *élève – élève(s)*, nous semble pertinent pour deux principales raisons : 1) la recherche de Dumais (2008) datant de plusieurs années, une étude plus récente permettra d'actualiser les données disponibles sur la coévaluation formative *élève(s) – élève(s)*; 2) cette recherche rendra possible la comparaison des effets des deux modalités de coévaluation formative, ce qui, à notre connaissance, n'a jamais été examiné en didactique de l'oral. En ce qui a trait à la pertinence sociale, rappelons que la coévaluation est un moyen d'évaluation méconnu des enseignants. Ainsi, nous pensons que les données découlant de cette recherche permettront de bonifier la formation initiale et continue offerte en didactique de l'oral, et qu'elle

contribuera à la conception d'outils et de démarches de coévaluation pouvant potentiellement favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves du secondaire.

La problématique de notre étude étant à présent exposée, le prochain chapitre présente les assises théoriques relatives à l'enseignement et à l'évaluation de l'oral susceptibles de répondre à la question générale de notre recherche.

## **Chapitre 2. Cadre théorique**

Ce deuxième chapitre est consacré à la présentation des principaux éléments servant d'assises théoriques à la présente étude. Il comporte deux grandes sections : une première portant sur l'enseignement de l'oral et une seconde portant sur son évaluation. Le chapitre se termine avec la présentation des objectifs spécifiques de la recherche.

### **2.1 Assises théoriques concernant l'enseignement de l'oral**

Rappelons que cette recherche s'intéresse aux effets de la coévaluation formative sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire. Puisque toute évaluation en contexte de classe ne peut avoir lieu sans enseignement préalable, nous nous intéressons d'abord aux assises théoriques relatives à l'enseignement de l'oral. Dans cette section, il est question de la définition de l'oral d'un point de vue didactique et, par la suite, de l'approche didactique de l'oral par les genres.

#### **2.1.1 L'oral d'un point de vue didactique**

L'oral demeure un objet fondamentalement difficile à saisir et à définir (Dumais, 2014; Simard et al., 2019). Il est néanmoins possible de se référer à l'analyse conceptuelle effectuée par Dumais (2014), laquelle permet d'appréhender le concept de l'oral d'un point de vue didactique :

Le terme « oral » fait appel à des habiletés cognitives, linguistiques (composantes de la langue orale) et pragmatiques (qui prend entre autres compte la culture, le social et l'affectif) et concerne autant la production que la compréhension ainsi que le verbal, le paraverbal (prosodie, pauses, etc.) et le non verbal (regards, gestes, etc.). Il peut être la langue écrite oralisée (lecture ou récitation), un parler contrôlé (selon des attentes scolaires par exemple) ou la pensée spontanée vocalisée, en direct ou en différé, et peut être monogéré ou polygéré (p. 5).

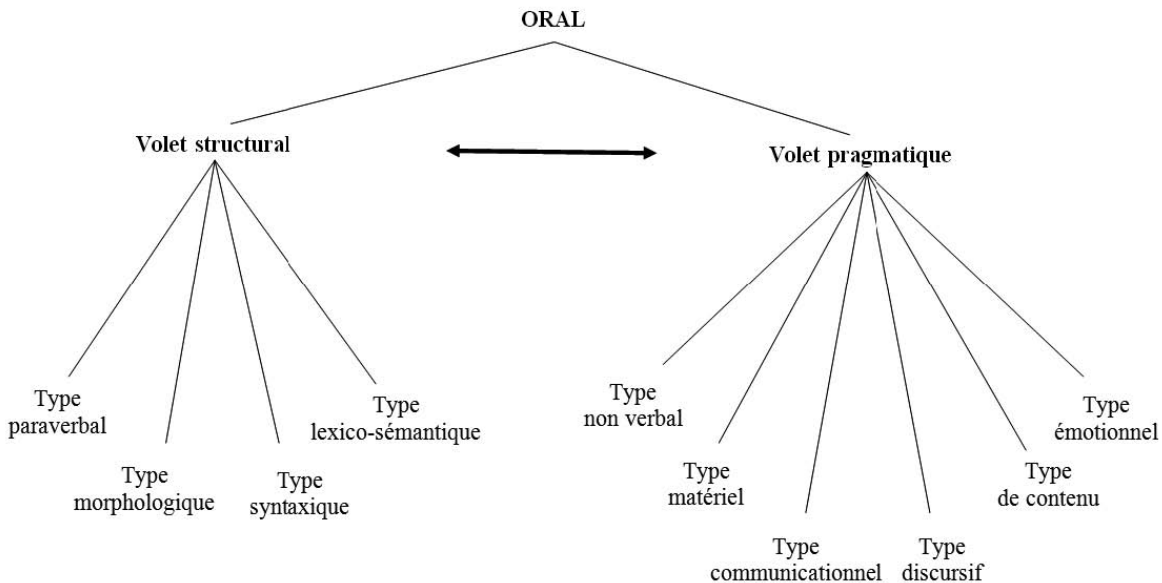
Dans le cadre de ce mémoire, nous nous appuyons sur cette définition, car, à notre connaissance, il s'agit de la définition la plus complète du concept que représente l'oral

dans le champ de la didactique de l'oral. Elle rend compte de l'ensemble des éléments dont est constitué l'oral et fait état des différents contextes dans lesquels il est possible de le mobiliser. Ajoutons que cette définition est issue de l'analyse de plus d'une dizaine de définitions provenant de divers auteurs (voir Dumais, 2014, p. 5).

Par ailleurs, dans le cadre de sa thèse, Dumais (2014) conçoit une typologie exhaustive des différents objets d'enseignement-apprentissage de l'oral. Il s'agit d'une recherche phare en didactique de l'oral : en plus d'ériger les fondements nécessaires à l'élaboration d'une éventuelle progression des objets d'enseignement-apprentissage de l'oral pour les élèves de 6 à 17 ans, elle contribue à définir l'oral et à rendre explicites ses multiples composantes. Au total, 334 objets d'enseignement-apprentissage de l'oral sont classés dans cette typologie, laquelle comprend 10 types répartis en deux volets. Il s'agit du volet structural et du volet pragmatique, lesquels sont illustrés à la figure 1.

**Figure 1**

*Typologie des objets d'enseignement-apprentissage de l'oral (Dumais, 2016b, p. 45)*



Le premier volet, soit le volet structural, regroupe dans quatre types les objets qui concernent l'organisation et les composantes du code oral (la structure de la langue). Dumais (2014) précise qu'il est ici question des « unités du système linguistique (langue orale) indépendamment de leurs conditions d'utilisation et de leurs variations possibles »



(p. 256). Pour sa part, le volet pragmatique répertorie dans six types les objets s'intéressant à l'oral en fonction de la situation de communication et du contexte d'utilisation (aspects sociaux et culturels). Ce deuxième volet comprend également des objets entrant spécifiquement en jeu en situation de prise de parole ou d'écoute, tels que les objets du type *non verbal*.

Ainsi, cette typologie est novatrice dans le domaine de la didactique de l'oral dans la mesure où elle offre des informations essentielles à la compréhension du concept de l'oral et de ses multiples composantes, lesquelles sont susceptibles d'être enseignées et mises en pratique en classe. Pour ce faire, différentes approches didactiques peuvent être mobilisées par les enseignants. L'une d'elles, soit l'approche didactique de l'oral par les genres, est présentée dans la prochaine sous-section.

### **2.1.2 L'approche didactique de l'oral par les genres**

À l'instar de Dumais et al. (2017), nous définissons le concept *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). À ce sujet, nous avons constaté, dans les écrits recensés, que les termes « approches didactiques », « courants d'enseignement » et « paradigmes » sont parfois utilisés de manière interchangeable pour désigner le même concept. Notre choix d'employer le syntagme « approches didactiques » repose principalement sur les termes mis de l'avant dans le réseau conceptuel réalisé par Messier (2004).

Selon notre recension des écrits, trois principales approches didactiques de l'oral sont susceptibles d'être utilisées en classe : l'oral par les genres, l'oral pragmatique et l'oral intégré (Dumais et al., 2017). Dans le cadre de la présente recherche, nous nous intéressons plus précisément à l'approche didactique de l'oral par les genres. Ce choix est justifié en raison de l'orientation des programmes ministériels québécois actuellement en vigueur, lesquels privilégient cette approche pour l'enseignement de la compétence à communiquer oralement auprès d'élèves du niveau secondaire (MELS, 2004/2006, 2007/2009).

### *Caractéristiques de l'approche didactique de l'oral par les genres*

L'approche didactique de l'oral par les genres est centrée sur l'appropriation des différentes caractéristiques, conventions et régularités associées aux genres, 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). Il existe des genres davantage exploités en contexte scolaire (exposé descriptif ou explicatif, table ronde, discussion dans le cadre d'un cercle littéraire, etc.) et des genres appartenant davantage à la sphère sociale (message publicitaire, débat politique, entrevue, témoignage, etc.) (Soucy, 2019). Qu'ils soient scolaires ou non, les genres représentent « un point de référence concret pour les élèves » (p. 65) selon les chercheurs genevois Dolz et Schneuwly (1998). Ainsi, par l'étude des divers objets d'enseignement-apprentissage dont chacun des genres est composé, cette approche permet aux apprenants de se familiariser avec des situations de communication concrètes, ancrées dans le réel et susceptibles de se reproduire hors des murs de l'établissement scolaire. Dolz et Schneuwly (1998), Lafontaine (2001) ainsi que Dumais et Messier (2016) ont mené des recherches qui ont permis l'élaboration de modèles didactiques portant sur l'enseignement-apprentissage de l'oral par les genres. Ces modèles sont présentés au cours des prochaines pages.

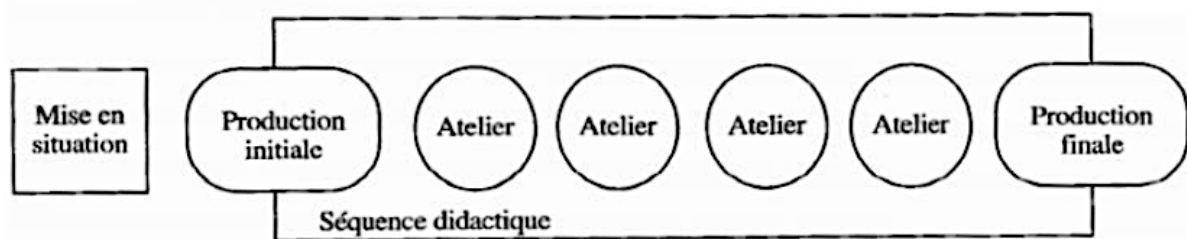
### *Modèle didactique des genres de Dolz et Schneuwly (1998)*

Dolz et Schneuwly (1998) ont effectué une importante recension des écrits dans le but de concevoir leur modèle didactique de l'oral par les genres. Cette exploration des écrits scientifiques leur a permis, d'une part, d'identifier divers éléments propres aux genres et, d'autre part, de recueillir des informations quant aux capacités langagières orales des élèves. Le but des chercheurs étant d'outiller les apprenants et de les soutenir dans le développement de leur compétence à communiquer oralement, ils mettent sur pieds un modèle didactique basé sur des situations de communication concrètes, authentiques et significatives. Ce modèle permet d'isoler les caractéristiques et les spécificités linguistiques du genre étudié. C'est à partir de ce modèle que Dolz et Schneuwly

conçoivent une séquence didactique composée de quatre étapes distinctes : la mise en situation, la production initiale, les ateliers et la production finale. La figure 2 illustre cette séquence.

**Figure 2**

*Séquence didactique de Dolz et Schneuwly (1998, p. 94)*



La séquence commence par la mise en situation, pendant laquelle diverses informations relatives au projet de communication sont présentées aux élèves : le genre exploité, les contenus à travailler et les modalités de la production finale (contexte, durée, auditeurs, etc.). Il s'agit d'une amorce explicitant les grandes lignes du projet, laquelle a pour but de favoriser la construction d'une représentation mentale de l'activité langagière à accomplir. Par la suite, les élèves sont invités à prendre part à une production initiale. Il s'agit d'une production orale réalisée à partir des connaissances antérieures des apprenants (sans enseignement préalable). Cette deuxième étape permet à l'enseignant et aux élèves de prendre conscience des acquis et des difficultés des élèves du groupe en lien avec le genre exploré. C'est à partir de ces difficultés que sont identifiés les éléments à travailler au cours des ateliers. Un seul objet d'enseignement-apprentissage est étudié par atelier, et ce, de manière approfondie. Quant à la conception des ateliers, les chercheurs font diverses propositions : l'écoute, l'observation ainsi que l'analyse de textes oraux (exemples et contre-exemples produits par des experts ou par des élèves), la mise en pratique de l'une ou de plusieurs dimensions de l'objet langagier et, enfin, la construction d'un langage propre aux élèves pour parler de l'activité en cours de réalisation. Cette troisième étape vise à offrir un réel enseignement de l'oral aux apprenants, à les évaluer de manière formative et à les préparer en vue de la production finale, laquelle constitue la quatrième et dernière étape de la séquence didactique. Lors de la production finale, les présentations

orales des élèves font l'objet d'une évaluation finale, laquelle doit être basée sur les éléments travaillés lors des ateliers.

*Modèle didactique de la production orale de Lafontaine (2001)*

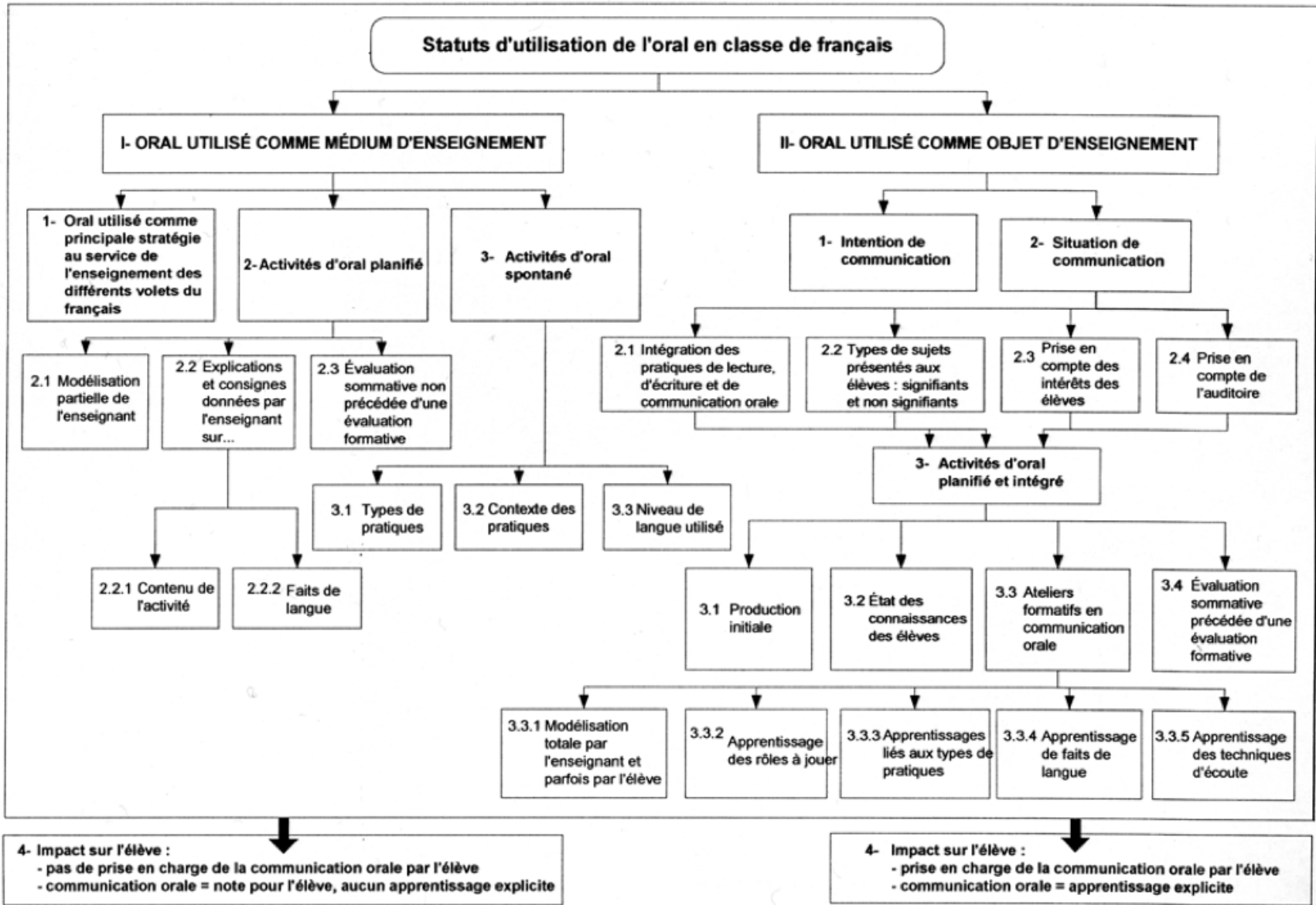
Lafontaine (2001), une chercheuse québécoise, s'inspire du modèle genevois pour créer son propre modèle didactique de l'enseignement de l'oral par les genres. Son analyse du modèle de Dolz et Schneuwly (1998) lui a permis de relever des caractéristiques répondant à « certains critères de validité » (2004, p. 5), dont la cohérence interne et la grande clarté du modèle. Toutefois, la chercheuse considère qu'il ne remplit pas le critère de la complétude. À cet égard, Lafontaine (2004) soutient que le modèle proposé met de côté des « éléments intrinsèques à la communication orale tels que les éléments prosodiques, l'écoute, le lexique, la syntaxe, etc. » (p. 5). Ainsi, dans le but de construire sa propre démarche d'enseignement et, par le fait même, de tenter de pallier les lacunes du modèle de ses homologues genevois, Lafontaine (2001) mène une recherche doctorale auprès de sept enseignants de français œuvrant de la première à la cinquième année du secondaire. Les pratiques réelles d'enseignement de l'oral ont été observées, filmées et analysées. Concrètement, l'observation réalisée par la chercheuse comprend une séquence d'enseignement complète (c'est-à-dire l'enseignement, la mise en pratique et l'évaluation finale) par participant<sup>22</sup>. De plus, des entrevues semi-dirigées ont été effectuées afin de permettre aux enseignants d'explicitier les techniques et les modèles qui sous-tendent leurs pratiques. Les résultats obtenus ont ultimement mené à l'élaboration d'un modèle didactique faisant état des deux statuts d'utilisation de l'oral en classe de français langue d'enseignement au niveau secondaire au Québec. Il s'agit de l'oral ayant le statut de médium d'enseignement et de l'oral ayant le statut d'objet d'enseignement. Ceux-ci peuvent être mobilisés dans différents contextes de classe et sont susceptibles de produire des impacts différents sur le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves. Les contextes d'utilisation des deux statuts de l'oral de même que les impacts produits par ces derniers sont présentés à la figure 3.

---

<sup>22</sup> En moyenne, les séquences d'enseignement observées par Lafontaine (2001) ont une durée d'environ 3 à 5 cours (de 75 minutes chacun).

Figure 3

Modèle didactique de la production orale de Lafontaine (2001, p. 218)



Selon le modèle de Lafontaine (2001), l'oral médium d'enseignement est un oral utilitaire susceptible d'être mobilisé de trois manières distinctes. Premièrement, il peut servir de stratégie au service de l'enseignement des notions disciplinaires. En effet, l'oral permet aux enseignants de véhiculer de l'information. Il est entre autres employé lors de la correction d'exercices et lors de la formulation de consignes. Deuxièmement, les enseignants peuvent utiliser l'oral médium d'enseignement dans le cadre d'activités d'oral formelles et planifiées. Il est notamment question de l'évaluation finale de la compétence à communiquer oralement. Aussi, en guise de préparation à une présentation orale évaluée, l'enseignant pourrait effectuer un modelage partiel de la production attendue. Il pourrait également donner des explications sur le contenu de la présentation (une introduction, une conclusion, etc.) et expliciter ses attentes en lien avec les critères d'évaluation (parler fort, regarder l'auditoire, etc.). Dans chacun des cas, selon les résultats obtenus par Lafontaine (2001), il y a absence d'enseignement explicite, de mise en pratique et d'évaluation formative. Troisièmement, le modèle de la chercheuse québécoise fait mention de l'utilisation de l'oral médium d'enseignement dans le cadre d'activités spontanées. Ces situations surviennent quotidiennement en classe sans qu'elles aient été planifiées (lorsque les élèves discutent en grand groupe ou lorsqu'ils posent des questions, par exemple).

Qu'il soit utilisé en tant que stratégie au service de l'enseignement ou en tant que médium lors d'activités planifiées ou spontanées, l'oral « pour apprendre » (Messier, 2007, p. 52) semble engendrer peu d'impacts sur le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves du secondaire. C'est ce que Lafontaine (2001) constate à la suite des observations réalisées dans le cadre de sa thèse. Selon la chercheuse, ne constituant pas un véritable enseignement des objets de l'oral, l'oral médium ne permet ni à l'élève de prendre en charge sa communication orale, ni de tirer des apprentissages significatifs favorisant l'intégration de nouvelles connaissances langagières. D'ailleurs, des pratiques scolaires uniquement centrées sur l'oral médium d'enseignement sont susceptibles d'engendrer des conséquences négatives pour les élèves : le fait d'effectuer un exposé oral (évaluation finale) sans avoir préalablement reçu un enseignement concernant différents objets d'enseignement-apprentissage amènerait les apprenants à concevoir l'oral comme une activité anxiogène de laquelle résulterait une simple note (Dumais et Lafontaine, 2011).

L'oral médium d'enseignement est toutefois nécessaire, car il permet à l'enseignant d'adopter la posture du modèle linguistique qui, à l'image des parents inculquant les rudiments d'une langue à leurs jeunes enfants, guide les élèves dans le développement de leurs compétences (Plessis-Bélaïr, 2010). Néanmoins, afin que les apprenants progressent de manière optimale, il est fondamental que l'oral soit également considéré comme un objet d'enseignement.

Lafontaine (2001, 2007) soutient que, pour que l'oral devienne un objet d'enseignement-apprentissage concret aux yeux des élèves, il est nécessaire que les enseignants soient eux-mêmes persuadés que l'oral s'enseigne. L'oral ayant le statut d'objet d'enseignement remplit cette fonction : il s'agit d'un « oral à apprendre » (Messier, 2007, p. 52), soit un oral enseigné explicitement au même titre que la lecture et l'écriture. Les particularités et les différentes composantes relatives aux prises de parole (l'intonation, le débit, le volume, la prise en compte du destinataire, etc.) sont analysées, décortiquées et mises en pratique par les apprenants, et ce, bien avant la tenue d'une évaluation finale. Pour ce faire, Lafontaine (2007) propose la mise en place d'un enseignement structuré. Elle crée une séquence d'enseignement, inspirée de son propre modèle et de celui de Dolz et Schneuwly (1998), qui porte exclusivement sur l'oral en tant qu'objet d'enseignement. La figure 4 présente cette séquence.

**Figure 4**

*Séquence d'enseignement de Lafontaine (Messier, 2007, p. 53)*



Cette séquence d'enseignement comprend des étapes relativement similaires à celles se trouvant dans la séquence de Dolz et Schneuwly (1998). Toutefois, celle de Lafontaine (2007) se distingue à plusieurs égards. D'une part, elle contient des précisions quant à la situation de communication. Quatre paramètres sont proposés : 1) l'intégration des pratiques de lecture, d'écriture et de communication orale au sein d'un même projet de communication; 2) la présentation de sujets signifiants (près des intérêts des élèves) ou non signifiants (loin des préoccupations immédiates des élèves); 3) la prise en compte des intérêts des élèves (travail d'équipe, utilisation d'accessoires, etc.); 4) la prise en compte de l'auditoire (évaluation par les pairs, période de questions, etc.). D'autre part, Lafontaine (2007) propose cinq types d'ateliers formatifs : 1) le modelage<sup>23</sup> total effectué par l'enseignant ou par les élèves; 2) l'apprentissage des rôles à jouer (modérateur, animateur,

<sup>23</sup> À la suite des travaux de Messier (2004), qui a fait la proposition de remplacer « modélisation totale par l'enseignant et parfois par l'élève » par « modelage total par l'enseignant ou par les élèves », Lafontaine a changé le nom de son premier atelier formatif (Dumais et Messier, 2016).



intervieweur, etc.); 3) l'apprentissage lié aux types de pratiques (caractéristiques relatives aux genres); 4) l'apprentissage des faits de langue (registres de langue, éléments prosodiques et non verbaux, morphosyntaxe, lexicque, etc.); 5) l'apprentissage des techniques d'écoute.

La séquence d'enseignement de Lafontaine (2007) a été expérimentée dans plusieurs recherches effectuées au niveau secondaire, dont celle de Messier (2004)<sup>24</sup> et de Dumais (2008)<sup>25</sup>. Ces deux recherches nous paraissent particulièrement significatives pour deux principales raisons. D'une part, elles ont toutes deux validé la séquence d'enseignement de Lafontaine (2007) : par l'implantation d'un réel enseignement de l'oral, la séquence de la chercheuse québécoise semble engendrer des retombées significatives quant au développement de la compétence à communiquer oralement des élèves. D'autre part, ces études ont contribué à l'amélioration de la séquence initiale. Dumais et Messier (2016) émettent un questionnement commun quant au premier des cinq types d'ateliers formatifs, soit le modelage total effectué par l'enseignant ou par les élèves. Les deux chercheurs soutiennent que le modelage s'apparente davantage à une technique pédagogique qu'à un atelier formatif. Ainsi, selon eux, il serait davantage légitime de dénombrer quatre types d'ateliers formatifs et non cinq. Dumais et Messier (2016) soulèvent également certaines lacunes relatives à la structure des ateliers formatifs. Ils mettent en évidence plusieurs problèmes : le manque d'homogénéité et de constance quant à la structure interne de chacun des ateliers, la quasi-absence de liens avec les connaissances antérieures des élèves de même qu'avec les caractéristiques du nouveau genre étudié, et le peu de temps consacré à la mise en pratique, au retour en grand groupe ainsi qu'à la métacognition. Afin de pallier ces difficultés, Dumais (2008, 2010, 2011b) propose une marche à suivre pour chaque atelier formatif, laquelle favorise la mise en place d'un enseignement structuré et cohérent. Le modèle de l'atelier formatif a, par la suite, été conceptualisé dans une publication cosignée par Dumais et Messier (2016).

---

<sup>24</sup> La recherche de Messier (2004) a impliqué la mise en place d'une séquence d'enseignement de Lafontaine (2007) dans une classe composée de 32 élèves de première secondaire. Les progrès des élèves ont été documentés de manière qualitative à l'aide de grilles d'observation (utilisées lors des productions initiales et finales), d'entretiens semi-dirigés effectués auprès de 3 élèves et de l'analyse de leur journal de bord.

<sup>25</sup> La recherche de Dumais (2008), portant sur l'évaluation de l'oral par les pairs, a engendré la réalisation d'une séquence d'enseignement de Lafontaine (2007) dans une classe de 28 élèves de troisième secondaire. Cette recherche est décrite plus en détail à la sous-section 2.2.5.

*Modèle didactique de l'atelier formatif (Dumais et Messier, 2016)*

Le modèle didactique de l'atelier formatif de Dumais et Messier (2016) vient structurer les apprentissages dans le cadre des ateliers formatifs se trouvant dans les deux modèles précédents, soit celui de Lafontaine (2001) et celui de Dolz et Schneuwly (1998). Il est composé d'une démarche pédagogique en six étapes. Précisons que le concept de *démarche pédagogique* est entendu comme une « séquence d'opérations (phrases, étapes, etc.) qui peuvent être mises en œuvre par [l'enseignant] ou par [les élèves] dans une situation pédagogique afin de favoriser l'atteinte d'objectifs pédagogiques » (Messier, 2014, p. 225). Les six étapes, soit l'élément déclencheur, l'état des connaissances, l'enseignement, la mise en pratique, le retour en grand groupe et l'activité métacognitive, sont explicitées au tableau 1.

**Tableau 1**

*Étapes d'un atelier formatif (Dumais et Messier, 2016, p. 17-18)*

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, 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 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 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.

---

Les ateliers formatifs peuvent être intégrés à une séquence d'enseignement, comme celle de Lafontaine (2007), ou être utilisés de manière autonome (Dumais et Messier, 2016). Dumais (2010) recommande la mise en œuvre de deux ou trois ateliers formatifs au primaire et de quatre ou cinq ateliers formatifs au secondaire (par séquence d'enseignement ou dans une certaine période de temps si ce sont des ateliers décontextualisés) avant de procéder à l'évaluation finale. Un nombre supérieur d'ateliers serait susceptible d'entraîner une surcharge cognitive chez les apprenants (Dumais, 2010). Par ailleurs, la durée des ateliers formatifs peut différer d'un atelier à l'autre : le temps peut varier de plusieurs minutes à plusieurs cours en fonction des contenus enseignés et du rythme d'apprentissage auquel évoluent les élèves (Lafontaine et Dumais, 2014). La validité empirique du modèle didactique de l'atelier formatif a été confirmée à plusieurs reprises, notamment par des enseignants ayant eu accès à des formations, par des recherches effectuées dans les écoles primaires (Cypihot, 2022; Dumais et al., 2015; Lafontaine et Hébert, 2015) et secondaires (Châteauvert-Fortier, 2020; Dumais, 2008; Lafontaine et Hébert, 2015; Paquet, 2021) ainsi qu'auprès d'apprenants adultes (Boutin, 2021).

En résumé, l'approche didactique de l'oral par les genres a d'abord été mise de l'avant en Suisse par Dolz et Schneuwly (1998). Au Québec, Lafontaine (2001, 2007) élabore son

propre modèle et sa propre séquence d'enseignement. La chercheuse s'inspire du travail de ses homologues genevois, mais propose différents ajouts novateurs : une distinction des deux statuts de l'oral (médium et objet d'enseignement), des précisions quant à la situation de communication et l'intégration de cinq types d'ateliers formatifs. Après avoir expérimenté la séquence d'enseignement de Lafontaine (2001, 2007), Messier (2004) et Dumais (2008) soulèvent certains questionnements quant à un type précis d'atelier (le modelage total par l'enseignant ou par les élèves) et quant à la structure interne des ateliers formatifs. À la suite de ses observations, Dumais (2008, 2010, 2011b) élabore une démarche pédagogique en six étapes pour mieux structurer chaque atelier formatif. Le modèle didactique de l'atelier formatif a finalement été conceptualisé par Dumais et Messier (2016).

Cette première section du cadre théorique nous aide à répondre à notre question générale de recherche, soit *Quels effets la coévaluation formative a-t-elle potentiellement sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire?* Elle nous permet d'abord de définir l'oral d'un point de vue didactique et de mieux comprendre ses composantes, lesquelles sont susceptibles d'être enseignées et évaluées en classe de français au niveau secondaire. Elle nous fournit également les lignes directrices pour mener à bien notre expérimentation : nous savons à présent que la séquence d'enseignement de Lafontaine (2007), incluant la démarche pédagogique de l'atelier formatif (Dumais et Messier, 2016), peut être utilisée pour l'enseignement-apprentissage de l'oral selon l'approche didactique de l'oral par les genres (approche préconisée par les programmes ministériels actuellement en vigueur). Les notions relatives à l'enseignement de l'oral étant maintenant connues et explicitées, il importe de nous attarder à l'évaluation de la compétence à communiquer oralement, laquelle peut notamment être effectuée au moyen de la coévaluation formative.

## **2.2 Assises théoriques concernant l'évaluation de l'oral**

Puisque cette recherche s'intéresse aux effets de la coévaluation formative sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire, nous avons effectué une recension des écrits portant principalement sur l'évaluation en contexte

scolaire québécois au niveau secondaire. Dans cette deuxième section du cadre théorique, il est question du rôle de l'évaluation dans une approche par compétences, des deux fonctions de l'évaluation, des principes de l'évaluation de l'oral, de différents outils et moyens utilisés pour évaluer la compétence à communiquer oralement et de diverses recherches portant sur la coévaluation en contexte d'enseignement-apprentissage de l'oral.

### **2.2.1 L'évaluation dans une approche par compétences**

Au début du XXI<sup>e</sup> siècle, le ministère de l'Éducation du Québec adopte une nouvelle approche axée sur le développement des compétences<sup>26</sup> (Simard et al., 2019). C'est sur cette dernière que sont basés les programmes actuels de formation des jeunes. Inévitablement, les changements apportés aux curriculums engendrent des répercussions sur la manière de concevoir l'évaluation des apprentissages.

Le document intitulé *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003) est publié dans le but de préciser la position ministérielle quant aux pratiques évaluatives à adopter. Désormais centrée sur l'élève et sur le développement de ses compétences, l'évaluation s'inscrit dans un nouveau paradigme, soit le paradigme de l'apprentissage. Selon cette vision paradigmatique, l'élève occupe un rôle crucial dans son processus d'apprentissage : il devient le bâtisseur actif de ses propres connaissances (Sauvé, 2001). Ce sont les caractéristiques personnelles des apprenants, leurs acquis, leur évolution et leur trajectoire en apprentissage qui déterminent les activités pratiquées en classe (Tardif, 2006). L'arrivée de cette nouvelle orientation éducative représente une rupture pour les acteurs du milieu, le paradigme de l'enseignement ayant, jusqu'à présent, sous-tendu l'ensemble de leurs pratiques (Vega, 2013). Le tableau 2 trace le portrait des principaux changements paradigmatiques apportés au domaine de l'évaluation en contexte scolaire québécois.

---

<sup>26</sup> La *compétence* peut être définie comme « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006, p. 22).

## Tableau 2

*Caractéristiques du paradigme de l'enseignement et du paradigme de l'apprentissage (Vega, 2013, p. 37)*

Paradigme de l'enseignement (Évaluation traditionnelle)	Paradigme de l'apprentissage (Évaluation actuelle)
Juge les habiletés et les connaissances des élèves	Juge la démarche intellectuelle (processus d'apprentissage et attitudes), les compétences développées et les ressources mobilisées par les élèves
Cible un moment précis du parcours d'apprentissage	Témoigne d'une évolution des apprentissages
Quantitative	Qualitative
Situation d'évaluation liée à un apprentissage à la fin d'une séquence d'enseignement (une réponse ou un portrait attendu)	Situation d'évaluation authentique et réaliste (plusieurs réponses ou produits possibles)
Cumul de notes	Cumul d'informations

L'entrée dans le paradigme de l'apprentissage amène les chercheurs, tout comme les instances ministérielles, à repenser les balises encadrant l'élaboration des situations d'évaluation. Le concept de la tâche évaluative exemplaire (*exemplary assessment task*) est alors proposé par les chercheuses américaines Huba et Freed (2000) et sera subséquemment repris (avec ou sans modifications) dans plusieurs ouvrages québécois portant sur l'évaluation des compétences (Louis, 2004; Scallon, 2004; Tardif, 2006). Selon Huba et Freed (2000), la tâche évaluative exemplaire se définit de la manière suivante :

An exemplary assessment task is one that involves college students in addressing enduring and emerging issues and problems that are ill-defined and of current relevance in their disciplines. An exemplary task evaluates student learning at the same time that it promotes it. Aspects of students' declarative, procedural, and metacognitive knowledge are assessed. In the completion of an exemplary assessment task, students become more sophisticated in their thinking and problem-solving abilities. They develop a clearer notion of the uncertain nature of knowledge (p. 224)<sup>27</sup>.

<sup>27</sup> Traduction libre : « Une tâche évaluative exemplaire est une tâche qui incite les étudiants à aborder des questions et des problèmes émergents, mal définis et d'actualité dans leurs disciplines. Une tâche exemplaire

Pour guider les enseignants dans la conception et l'élaboration de leurs propres situations d'évaluation, huit caractéristiques d'une tâche évaluative exemplaire sont mises de l'avant par Huba et Freed (2001). Ces caractéristiques sont présentées au tableau 3<sup>28</sup>.

**Tableau 3**

*Huit caractéristiques d'une tâche évaluative exemplaire (Huba et Freed, 2000, p. 224)*

Caractéristique	Description
Validité	Fournit des informations utiles pour guider l'apprentissage.
Cohérence	Est structurée de manière à ce que les activités mènent à la performance ou au produit désiré.
Authenticité	A pour sujet des problématiques qui perdurent ou qui émergent.
Rigueur	Nécessite l'utilisation de connaissances déclaratives, procédurales et métacognitives.
Engagement	Suscite l'intérêt et la persévérance des élèves.
Défi	Évalue tout en favorisant l'apprentissage des élèves.
Respect	Permet aux élèves de révéler leur unicité en tant qu'apprenants.
Rétroaction	Fournit des rétroactions aux élèves en vue de favoriser leur amélioration.

En analysant le document intitulé *Politique d'évaluation des apprentissages* (2003) publié par les instances gouvernementales québécoises, il est possible d'observer des liens entre les informations qui y sont présentées et les caractéristiques de la tâche évaluative exemplaire (Huba et Freed, 2000). Du côté du ministère de l'Éducation du Québec, il est plutôt question de valeurs fondamentales et de valeurs instrumentales.

*Valeurs fondamentales (MEQ, 2003)*

Trois valeurs fondamentales sont mises de l'avant dans la politique ministérielle. Il est important de mentionner que ces valeurs entretiennent une relation d'interdépendance :

---

évalue les apprentissages en même temps qu'elle les favorise. Divers aspects des connaissances déclaratives, procédurales et métacognitives des étudiants sont évalués. En accomplissant une tâche évaluative exemplaire, les étudiants deviennent plus sophistiqués dans leurs capacités de réflexion et de résolution de problèmes. Ils développent une notion plus claire de la nature incertaine de la connaissance ».

<sup>28</sup> Il s'agit d'une traduction libre. Le tableau original est rédigé en anglais.

l'une ne peut être respectée sans la présence des deux autres. Ces trois valeurs sont décrites ci-dessous.

**Justice** – La valeur fondamentale de la justice veille à ce que l'évaluation soit effectuée en respectant l'ensemble des lois et des règlements qui régissent le système éducatif. De ce fait, la justice garantit aux élèves l'accès à certains droits, dont le droit de reprise et le droit de rappel. Les modalités d'application de ces droits sont toutefois déterminées par les milieux scolaires, lesquels doivent composer avec leurs propres contraintes.

**Égalité** – Cette valeur reconnaît l'importance d'accorder une chance de réussite égale à tous les élèves. L'égalité doit non seulement transparaître dans la façon dont sont formés les élèves, mais également dans le jugement que porte l'enseignant quant au développement de leurs compétences. Ainsi, les exigences et les critères d'évaluation doivent faire preuve d'uniformité pour l'ensemble des apprenants. La justice ne peut toutefois pas être obtenue que sur la base de l'égalité. Afin d'éviter tout préjudice, la valeur de l'équité doit également être considérée.

**Équité** – L'équité suppose que soient prises en considération les caractéristiques des apprenants « afin d'éviter que, par l'évaluation, l'école ne contribue à accroître les différences existantes » (MEQ, 2003, p. 9). Cette valeur implique l'application des différents principes de différenciation pédagogique (modalités de soutien, évaluations diagnostiques, mesure de la progression, etc.). L'équité, telle que présentée dans la politique ministérielle, semble être en adéquation avec le concept du respect tel qu'entendu par Huba et Freed (2000).

Ainsi, au Québec, les enseignants doivent évaluer leurs élèves en respectant les valeurs de la justice, de l'égalité et de l'équité. À ces trois valeurs fondamentales s'ajoutent trois valeurs instrumentales. Il en est question dans les prochaines lignes.

*Valeurs instrumentales (MEQ, 2003)*

Trois valeurs instrumentales sont mises de l'avant dans la politique ministérielle afin d'assurer la qualité de l'instrument d'évaluation (la validité) ainsi que son exactitude (la fidélité). Ces trois valeurs sont la cohérence, la rigueur et la transparence.



**Cohérence** – Cette valeur, laquelle fait également partie des caractéristiques de la tâche évaluative exemplaire (Huba et Freed, 2000), implique un lien étroit entre ce qui est évalué et ce qui a fait l'objet d'un enseignement. L'évaluation doit également être en adéquation avec les divers éléments inscrits dans les programmes ministériels (les compétences, les connaissances, les critères d'évaluation, etc.).

**Rigueur** – La rigueur, étant à la fois la deuxième valeur instrumentale de la politique québécoise et l'une des caractéristiques essentielles d'une tâche évaluative exemplaire (Huba et Freed, 2000), suppose un souci quant à l'exactitude et à la précision de l'évaluation. Il importe que l'évaluation soit planifiée et qu'une instrumentation de qualité soit mobilisée pour collecter des données sur l'apprentissage des élèves, car ces données serviront ultimement à porter des jugements et à prendre des décisions.

**Transparence** – La dernière valeur instrumentale impose une transparence quant aux différentes composantes de l'évaluation (les critères, les enjeux, les contraintes temporelles, etc.). Ces composantes doivent non seulement être connues des élèves, mais doivent également être bien comprises. Par ailleurs, cette valeur accorde de l'importance à l'évaluation formative : afin que les élèves soient conscients des améliorations à apporter à leurs pratiques, des rétroactions claires et pertinentes s'avèrent cruciales en cours d'apprentissage. À noter que la rétroaction fait partie intégrante, selon Huba et Freed (2000), de la tâche évaluative exemplaire.

Ainsi, à l'école secondaire québécoise, les pratiques évaluatives préconisées dans les documents ministériels sont actuellement guidées par le paradigme de l'apprentissage, selon lequel la trajectoire du développement des compétences prédomine sur l'accumulation des connaissances (Sauvé, 2001). Cette orientation paradigmatique, mise de l'avant depuis le début des années 2000, engendre des modifications quant à la manière d'évaluer les élèves. La *Politique d'évaluation des apprentissages* est donc publiée en 2003 dans le but d'uniformiser les pratiques. Ce document offre notamment des précisions quant aux valeurs fondamentales et instrumentales, lesquelles sont en adéquation avec les caractéristiques de la tâche évaluative exemplaire conçue par Huba et Freed (2000). Par

ailleurs, un chapitre entier de la politique ministérielle est consacré aux deux fonctions de l'évaluation. Ces dernières font l'objet de la prochaine sous-section.

### **2.2.2 Fonctions de l'évaluation**

Le ministère de l'Éducation du Québec identifie deux fonctions que peut avoir l'évaluation en contexte scolaire : la fonction d'aide à l'apprentissage et la fonction de reconnaissance des compétences (MEQ, 2003). Outre les instances ministérielles, plusieurs auteurs se sont intéressés aux fonctions de l'évaluation, dont Durand et Chouinard (2012). Ces auteurs utilisent plutôt les termes « évaluation pour l'apprentissage » (pour désigner la fonction d'aide à l'apprentissage) et « évaluation de l'apprentissage » (pour désigner la fonction de reconnaissance des compétences). À cet égard, le tableau comparatif 4, tiré de l'ouvrage de Durand et Chouinard (2012), nous semble brosser le portrait le plus complet des caractéristiques relatives à chacune de deux fonctions évaluatives.

**Tableau 4**

*Comparaison entre les évaluations « pour » et « de » l'apprentissage (Durand et Chouinard, 2012, p. 74)*

	Évaluation <i>pour</i> l'apprentissage	Évaluation <i>de</i> l'apprentissage
Buts de l'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promouvoir l'augmentation de la réussite afin d'aider l'élève à atteindre les standards;</li> <li>- Encourager la progression en cours;</li> <li>- Viser l'amélioration.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Documenter les réussites individuelles et de groupe ainsi que la maîtrise des standards (moyenne);</li> <li>- Mesurer la réussite au moment opportun afin de publier les résultats.</li> </ul>
Cibles de l'évaluation	Les cibles visées sont sélectionnées par l'enseignant afin d'aider les élèves à atteindre des standards prédéterminés par l'enseignant.	Les standards sont déterminés par les programmes d'études auxquels l'école, les enseignants et les élèves doivent se conformer.
Moment	Durant l'apprentissage.	Après l'apprentissage.
Utilisateurs premiers	Les élèves, les enseignants et les parents.	Les responsables des politiques en évaluation, les planificateurs des programmes, les écoles et leurs enseignants, les élèves et les parents.
Utilisations typiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fournit à l'élève un aperçu pour s'améliorer;</li> <li>- Aide l'enseignant à établir un diagnostic et à répondre aux besoins des élèves;</li> <li>- Aide le parent à constater les progrès de l'enfant et lui donne des pistes afin qu'il puisse mieux soutenir son enfant dans ses apprentissages.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Certifie la compétence de l'élève;</li> <li>- Classe les élèves selon leur rendement;</li> <li>- Donne les informations pertinentes pour la promotion;</li> <li>- Sert à l'orientation.</li> </ul>
Rôle de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transforme les standards en cibles;</li> <li>- Informe l'élève des cibles;</li> <li>- Construit l'évaluation;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Administre les évaluations soigneusement afin de s'assurer une précision des résultats (pour comparaison);</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adapte ses consignes selon les résultats obtenus;</li> <li>- Offre une rétroaction descriptive à l'élève;</li> <li>- Permet à l'élève de participer aux prises de décisions concernant l'évaluation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilise les résultats afin d'accompagner l'élève vers l'atteinte des standards de réussite;</li> <li>- Interprète les résultats pour les parents;</li> <li>- Construit l'évaluation qui servira à la publication des résultats.</li> </ul>
Rôle de l'élève	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'autoévalue et garde des traces de sa progression;</li> <li>- Contribue aux choix des buts ciblés;</li> <li>- Réagit aux résultats obtenus en classe afin de s'améliorer la prochaine fois.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Étudie afin d'atteindre les standards de réussite;</li> <li>- Passe les épreuves;</li> <li>- S'efforce d'atteindre le meilleur résultat possible;</li> <li>- Évite l'échec.</li> </ul>
Motivateurs principaux	Attentes de succès positives et réalistes et valeur et intérêt des apprentissages.	Menace de la punition et promesse d'une récompense.
Exemples	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilisation des grilles d'évaluation descriptives;</li> <li>- Autoévaluation;</li> <li>- Rétroaction constructive à l'élève.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Évaluation des apprentissages;</li> <li>- Examen final (bilan);</li> <li>- Test de classement;</li> <li>- Évaluation de fin de cycle.</li> </ul>

En ce qui concerne l'évaluation pour l'apprentissage, elle peut être employée en début de séquence d'enseignement ainsi qu'en cours d'apprentissage. Une évaluation réalisée en début de séquence d'enseignement peut permettre à l'enseignant de mieux se situer par rapport à l'état des connaissances des élèves et d'ajuster sa planification en conséquence (Dumais, 2015a, 2016a; Durand et Chouinard, 2012; MEQ, 2003). Elle peut également favoriser chez l'apprenant une prise de conscience de ses acquis et de ses difficultés, lui donnant une meilleure idée du niveau actuel du développement de ses compétences et du chemin à parcourir jusqu'à la réalisation de l'évaluation finale (Lafontaine, 2001, 2007). Une évaluation effectuée en cours d'apprentissage, quant à elle, vise à fournir des informations à l'élève (notamment quant à ses forces et aux éléments susceptibles d'être améliorés) lui offrant un meilleur contrôle sur sa démarche d'apprentissage et lui permettant d'effectuer des ajustements (Dumais, 2015a; Durand et Chouinard, 2012; MEQ, 2003; Vega, 2013). Du côté de l'enseignant, l'évaluation pour l'apprentissage réalisée en cours d'apprentissage lui permet de réajuster sa planification afin de mieux répondre aux besoins émergents des élèves et de favoriser l'atteinte des cibles 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. Ces auteurs définissent l'évaluation formative 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).

Pour sa part, l'évaluation des apprentissages est réalisée en fin de séquence d'enseignement. Il s'agit d'une évaluation finale se penchant sur les exigences prescrites dans les programmes ministériels et visant à rendre compte du niveau de maîtrise des compétences des apprenants (Dumais, 2015a; MEQ, 2003; Scallon, 2004). Pour que la valeur instrumentale de la cohérence soit respectée, l'évaluation des apprentissages doit permettre le réinvestissement des contenus d'enseignement préalablement pratiqués et

étudiés (Simard et al., 2019). L'évaluation des apprentissages est également employée pour produire le bilan des apprentissages des élèves, duquel découleront des prises de décisions importantes (ajustement du plan d'intervention, mesures de soutien supplémentaires, etc.) (Durand et Chouinard, 2012; MEQ, 2003).

Ainsi, l'évaluation en milieu scolaire québécois peut avoir deux fonctions : l'évaluation pour l'apprentissage (concept apparenté à celui de l'évaluation formative auquel nous nous intéressons) et l'évaluation des apprentissages. Puisque cette recherche porte plus précisément sur l'évaluation formative de la compétence à communiquer oralement, il nous importe de présenter différents principes guidant l'évaluation de cette compétence disciplinaire. Ces principes sont abordés dans la sous-section suivante.

### **2.2.3 Principes de l'évaluation de l'oral**

Selon notre recension des écrits, il est essentiel que l'évaluation de la compétence à communiquer oralement repose sur certains principes, lesquels favorisent la qualité de la démarche évaluative. Ces principes sont les suivants : évaluer ce qui a été enseigné, privilégier un nombre réduit de critères d'évaluation, concevoir des outils d'évaluation adaptés à la séquence d'enseignement et garder des traces du développement des élèves.

Tout d'abord, il semble indispensable que l'évaluation finale de l'oral porte exclusivement sur les contenus enseignés et pratiqués (Lafontaine, 2007; Lafontaine et Dumais, 2014). L'oral ayant le statut d'objet d'enseignement doit être privilégié dans la mesure où il favorise la mise en place d'un enseignement des objets de l'oral. À cet égard, la réflexion de Lafontaine (2007) nous semble largement porteuse de sens : « Il est très important de retenir ceci : si l'oral a été enseigné, l'enseignant et ses élèves sauront sur quoi faire porter l'évaluation » (p. 23). L'adhésion à ce premier principe permet à l'enseignant de respecter les valeurs instrumentales de la cohérence et de la transparence : il y a non seulement adéquation entre les contenus enseignés et évalués (cohérence), mais les élèves sont également conscients des éléments qui feront l'objet d'une évaluation de leurs apprentissages (transparence).

Certains auteurs insistent également sur l'importance de ne pas évaluer un nombre élevé de critères au moment de l'évaluation formative et de l'évaluation finale (Dumais, 2008, 2016a; Dumais et al., 2015; Lafontaine, 2007). En effet, une trop longue liste d'exigences est susceptible d'entraîner une surcharge cognitive chez les apprenants. De plus, il devient alors impossible pour l'enseignant de fournir une rétroaction adéquate sur l'ensemble des objets d'enseignement-apprentissage évalués. Selon Dumais (2016a) et Lafontaine (2007), il est préférable que l'enseignant se concentre sur un nombre réduit de critères afin que l'apprenant puisse bénéficier d'explications complètes et détaillées concernant la note attribuée à sa production. Ainsi, l'élève aura une meilleure compréhension des éléments à améliorer et sera potentiellement en mesure de réaliser des progrès. Concrètement, Dumais (2016a) propose aux enseignants du secondaire de se limiter à quatre ou cinq éléments à évaluer au cours d'une même prise de parole. Ce principe semble pouvoir être mis en lien avec la caractéristique de la rétroaction, élément indissociable d'une tâche évaluative exemplaire selon Huba et Freed (2000).

Par ailleurs, il semble judicieux pour les enseignants de construire leurs propres outils d'évaluation de l'oral. En effet, il est rare que ceux-ci soient parfaitement adaptés à la séquence d'enseignement (Dumais, 2011a, 2016a; Lafontaine 2007). Rappelons que les grilles d'évaluation fournies dans les manuels scolaires peuvent parfois contenir un nombre élevé d'éléments à évaluer, lesquels ne correspondent pas forcément aux objets enseignés et mis en pratique lors des ateliers formatifs (Dumais, 2014). Soulignons que ce troisième principe est en adéquation avec l'ensemble des valeurs instrumentales de la politique d'évaluation québécoise (MEQ, 2003) et, par le fait même, avec plusieurs des huit caractéristiques d'une tâche évaluative exemplaire (Huba et Freed, 2000) : la conception d'une instrumentation adaptée à la séquence d'enseignement favorise la cohérence entre les éléments évalués et enseignés, la transparence quant au contenu de l'évaluation de même que l'exactitude et la précision des outils mobilisés (valeur instrumentale et caractéristique de la rigueur).

Un autre principe de l'évaluation de l'oral mentionné par Lafontaine (2007) et Dumais (2011a) concerne la conservation de traces relatives au développement de la compétence à communiquer oralement des élèves. À cet égard, Lafontaine (2007) mentionne ceci « si

l'enseignant conserve certaines traces, son évaluation [finale] s'en trouvera facilitée, car il pourra s'y référer et ainsi porter un jugement professionnel éclairé sur la production orale des élèves » (p. 23). Cette réflexion est en parfait accord avec la caractéristique de la rigueur (Huba et Freed, 2000), laquelle est également la deuxième valeur instrumentale contenue dans la politique d'évaluation (MEQ, 2003). Pour parvenir à conserver des traces, diverses stratégies sont proposées par Lafontaine (2007), dont l'enregistrement (audio ou vidéo) des prises de parole et la tenue d'un journal de bord. Selon la chercheuse, le journal de bord, permettant d'effectuer un suivi par écrit pendant toute la durée de la séquence d'enseignement de l'oral, peut prendre la forme d'un tableau ou d'un texte suivi.

Ainsi, pour parvenir à évaluer la compétence à communiquer oralement de manière appropriée, divers principes sont mis de l'avant dans les écrits recensés : évaluer uniquement les objets d'enseignement-apprentissage étudiés, limiter le nombre de critères d'évaluation, concevoir des outils d'évaluation adaptés à la séquence d'enseignement et, finalement, conserver des traces du développement des élèves. En plus de ces principes, il existe un vaste répertoire de moyens et d'outils pouvant être mobilisés en évaluation de l'oral. Il en est question dans la prochaine sous-section.

#### **2.2.4 Moyens et outils d'évaluation de l'oral**

À l'instar de Dumais (2011a), nous considérons que le concept *moyens d'évaluation* renvoie aux différentes façons d'évaluer et que le concept *outils d'évaluation* désigne les instruments pouvant être mobilisés lors de l'évaluation. Les principaux moyens d'évaluation pouvant être utilisés pour l'évaluation de la compétence à communiquer oralement et les outils qui leur sont associés sont présentés au tableau 5



## Tableau 5

*Des moyens d'évaluation de l'oral et leurs outils (Dumais, 2011a, p. 20)*

Moyens	Outils
Évaluation exclusive de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"><li>• Grille d'évaluation</li></ul>
Observation – <i>Enseignant</i> → <i>élève(s)</i> – <i>Élève(s)</i> → <i>Élève(s)</i> – <i>Élève</i> → <i>Lui-même</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Grille d'observation</li></ul>
Entrevue – <i>Enseignant</i> → <i>Élève(s)</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Questionnaire</li><li>• Liste de vérification</li></ul>
Consignation de données	<ul style="list-style-type: none"><li>• Journal de bord</li><li>• Portfolio</li><li>• Dossier ou fiche anecdotique</li></ul>
Autoévaluation	<ul style="list-style-type: none"><li>• Grille d'autoévaluation</li><li>• Questionnaire d'autoévaluation</li><li>• Journal de bord</li></ul>
Coévaluation – <i>Enseignant</i> → <i>Élève(s)</i> – <i>Élève(s)</i> → <i>Élève(s)</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Grille de coévaluation</li><li>• Grille d'évaluation</li><li>• Questionnaire de coévaluation</li></ul>
Évaluation par les pairs	<ul style="list-style-type: none"><li>• Questionnaire d'autoévaluation</li><li>• Grille d'autoévaluation</li><li>• Grille d'observation</li><li>• Grille d'évaluation</li></ul>

Selon Dumais (2011a), au moins sept moyens d'évaluation pouvant être mobilisés par les enseignants pour l'évaluation de l'oral : l'évaluation exclusive de l'enseignant, l'observation, l'entrevue, la consignation de données, l'autoévaluation, la coévaluation et l'évaluation par les pairs. Puisque cette recherche s'intéresse plus précisément à la coévaluation, une description de ce moyen d'évaluation est proposée ci-dessous.

### *Un moyen d'évaluation de l'oral : la coévaluation*

La coévaluation, moyen d'évaluer l'oral de manière interactive et participative, se caractérise par la confrontation des points de vue de plusieurs acteurs au sujet d'une

production donnée (Dumais, 2011a). Concrètement, la coévaluation implique la confrontation de l'autoévaluation de l'élève avec l'évaluation de l'un ou de plusieurs de ses pairs, ou encore avec l'évaluation de son enseignant (en privé ou devant un groupe). La démarche de coévaluation est donc effectuée en deux temps : une autoévaluation est suivie d'une discussion avec la ou les personne(s) coévaluatrice(s). Selon Dumais (2011a), la coévaluation privée *enseignant – élève(s)*, bien que rarement mobilisée en classe, semble avantageuse : elle donne lieu à une discussion postprésentation orale au cours de laquelle les forces et les faiblesses de l'apprenant sont analysées. Par ailleurs, la pertinence de la coévaluation *élève(s) – élève(s)* réside notamment dans le fait que l'absence de l'enseignant diminue considérablement le stress vécu par les apprenants (Dumais, 2008, 2011a). Précisons que nous considérons que la coévaluation *élève(s) – élève(s)* correspond à l'évaluation par les pairs. À cet égard, Durand et Chouinard (2012) soulignent ceci :

Plusieurs auteurs (Allal, 1993, cité dans Lafortune et Deaudelin, 2001; Lafortune et Dubé, 2004) distinguent deux types de coévaluation : la coévaluation, qui implique une interaction élève-enseignant, et l'évaluation mutuelle, l'interévaluation ou l'évaluation par les pairs qui, comme son nom l'indique, implique une interaction entre les pairs (p. 247).

Puisque la coévaluation implique l'autoévaluation de l'élève, nous nous sommes également intéressés à ce moyen d'évaluation. Ce dernier permet à l'élève d'adopter un regard critique sur le développement de ses propres compétences (Dumais, 2011a). Selon notre recension des écrits, l'autoévaluation semble favoriser le développement d'une pluralité d'éléments : l'autonomie de l'élève, sa responsabilisation, ses habiletés d'autorégulation, sa réflexion critique et, par la prise de conscience de ses propres processus cognitifs, ses capacités métacognitives (Dumais, 2011a; Durand et Chouinard, 2012; Lafortune et Dubé, 2004; Scallon, 2004). Au sujet de la métacognition, Lafortune et Dubé (2004) affirment que « l'autoévaluation fait partie d'une démarche métacognitive, car l'individu comprend alors sa façon d'apprendre, se connaît lui-même devant une tâche à effectuer et possède des stratégies pour le faire » (p. 48). Dans le même ordre d'idées, Scallon (2004) considère l'autoévaluation et la métacognition comme des savoir-faire essentiels et des habitudes à acquérir. En effet, selon l'auteur, « l'autoévaluation ne doit

alors pas être considérée comme une simple modalité d'évaluation, mais comme une partie intégrante, une composante de chaque compétence » (p. 22). De plus, l'autoévaluation, suggérant une certaine remise en question, semble favoriser l'acceptation des rétroactions émises par l'enseignant ou par les pairs (Dumais, 2008, 2011a, 2012a; Lafortune et Dubé, 2004; Miyata, 2004).

### *Des outils pour coévaluer*

Comme indiqué au tableau 5, différents outils d'évaluation peuvent être mobilisés dans la cadre d'une coévaluation. Ces outils, décrits dans les prochaines lignes, sont la grille d'évaluation, la grille de coévaluation et le questionnaire de coévaluation.

**Grille d'évaluation** – La grille d'évaluation, outil largement utilisé par les enseignants pour évaluer l'oral, permet de porter un jugement à partir d'une liste de critères préétablis (Dumais, 2008, 2011a). Rappelons que ces critères doivent être cohérents avec les contenus enseignés et mis en pratique. Ces critères peuvent être déterminés par l'enseignant uniquement ou par l'enseignant accompagné des élèves. Pour Durand et Chouinard (2012), le fait d'impliquer les apprenants dans la construction des grilles évaluatives semble avantageux pour deux raisons principales : d'une part, les élèves sont conscients des compétences évaluées (valeur instrumentale de la transparence) et, d'autre part, cette participation favorise l'utilisation des stratégies métacognitives liées à la connaissance et au contrôle. Par ailleurs, Dumais (2011a) précise que la grille peut être élaborée de manière qualitative (note lettrée ou appréciation) ou de manière normative (note chiffrée), et qu'une section peut être réservée aux commentaires de l'évaluateur. À cet égard, la recherche menée par Lafontaine et Messier (2009) tend à démontrer que les commentaires sont largement appréciés des élèves. Précisons toutefois que la grille d'évaluation n'est pas spécifique à la coévaluation : elle peut notamment être utilisée dans le cadre d'une évaluation exclusive de l'enseignant (Dumais, 2011a). En situation de coévaluation, l'élève évalué remplit une première grille d'évaluation (pouvant également être considérée comme une grille d'autoévaluation) et le ou les personne(s) coévaluatrice(s) en remplissent une deuxième séparément.

**Grille de coévaluation** – Cette grille, spécifiquement mobilisée dans le cadre d'une démarche de coévaluation *élève(s) – élève(s)* ou *enseignant – élève(s)*, permet à l'élève de comparer l'autoévaluation de sa production orale à l'appréciation de la ou des personne(s) coévaluatrice(s). Ainsi, une autoévaluation est d'abord effectuée par l'élève dans la grille de coévaluation. Puis, l'enseignant ou un ou plusieurs pairs prennent part au processus évaluatif en inscrivant leur propre évaluation au sein de cette même grille (Durand et Chouinard, 2012). Selon Dumais (2011a), cet outil d'évaluation favorise la discussion, laquelle est largement porteuse de sens pour l'élève évalué. Dans son ouvrage, Dumais (2011a) propose l'utilisation de la grille de coévaluation au niveau primaire, possiblement en raison de sa facilité d'utilisation et du fait qu'elle ne requiert pas la rédaction de réflexions pour chacun des critères.

**Questionnaire de coévaluation** – Le questionnaire de coévaluation comporte différentes questions au sujet des objets d'enseignement-apprentissage mobilisés dans la production orale évaluée. Les questions « Quelles sont les forces de la présentation orale? Quelles sont les faiblesses de la présentation orale? Quel élément serait le plus important à travailler pour la prochaine présentation orale? Pourquoi? » (Dumais, 2011a, p. 40-41) en sont des exemples. Dans un premier temps, l'élève évalué répond à ces questions dans une section consacrée à son autoévaluation. Cette partie de la démarche permet à l'apprenant de réfléchir au travail effectué et de porter un jugement quant au développement de sa compétence à communiquer oralement (Dumais, 2011a). Dans un deuxième temps, le ou les personne(s) coévaluatrice(s) remplissent la seconde partie du questionnaire de coévaluation. Les questions posées aux deux parties sont les mêmes, ce qui favorise la comparaison des points de vue et des appréciations (Dumais, 2011a, Durand et Chouinard, 2012). Dans leurs ouvrages respectifs, Dumais (2011a) ainsi que Durand et Chouinard (2012) proposent différents questionnaires de coévaluation dans lesquels l'autoévaluation et l'évaluation du ou des personne(s) coévaluatrice(s) sont effectuées sur le même document. Or, afin que l'autoévaluation n'influence pas l'évaluation du ou des coévaluateur(s) (ou vice-versa), il nous semble possible d'utiliser deux questionnaires de manière séparée (soit un questionnaire d'autoévaluation et un questionnaire de coévaluation). En raison des capacités réflexives sollicitées, cet outil nous semble le plus approprié pour des élèves de niveau secondaire.

Ainsi, l'évaluation de l'oral peut être réalisée à l'aide de différents moyens et d'une pluralité d'outils. Parmi ces moyens figure la coévaluation, moyen d'évaluation interactif et participatif auquel nous nous intéressons dans le cadre de ce mémoire. La coévaluation est notamment susceptible d'être effectuée au niveau secondaire à l'aide de questionnaires, lesquels permettent aux apprenants de se questionner quant aux forces et aux faiblesses de leur production orale et de comparer leurs réflexions avec celles d'une ou de plusieurs personne(s) coévaluatrice(s). Toutefois, à ce jour, peu d'études ont porté sur ce moyen d'évaluation en lien avec l'oral. Notre recension des écrits<sup>29</sup> nous a tout de même permis de repérer quelques recherches s'intéressant de près ou de loin à la coévaluation en contexte d'enseignement-apprentissage de l'oral.

### **2.2.5 Recherches s'intéressant à la coévaluation en contexte d'enseignement-apprentissage de l'oral**

Dans cette sous-section, nous présentons d'abord la recherche de Dumais (2008) ainsi que celle de Lafontaine et al. (2016, 2017), toutes deux réalisées au sein d'établissements scolaires québécois. Puisque peu d'études ont été menées au sujet de la coévaluation en lien avec la compétence à communiquer oralement au Québec, nous nous intéressons ensuite aux recherches de Colognesi, Deschepper et Dejaegher (2020), de Colognesi et Hanin (2020) et de Colognesi, Vassart et al. (2020). Ces dernières se sont déroulées en Belgique francophone, contexte linguistique offrant des conditions d'apprentissage et d'évaluation de l'oral semblables à celles du Québec<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> Notre recension des écrits a été effectuée en consultant différentes bases de données relatives aux sciences humaines et sociales (dont *ERIC*, *CAIRN*, *Repère* et *Érudite*), le catalogue *Sofia* et des moteurs de recherche (*Google* et *Google Scholar*). Nous avons notamment utilisé les mots clés « coévaluation, évaluation par les pairs, oral » et avons privilégié les recherches ayant été menées il y a moins de 15 ans.

<sup>30</sup> Nous nous sommes principalement limités au contexte francophone étant donné la similitude entre les manières de concevoir la didactique de l'oral. En contexte anglophone, les séquences d'enseignement, les approches et les modèles didactiques mobilisés ne sont pas les mêmes. Puisque nous nous intéressons à l'approche didactique de l'oral par les genres, à la séquence d'enseignement de Lafontaine (2007) et au modèle didactique de l'atelier formatif de Dumais et Messier (2016), nous avons souhaité explorer les recherches s'y intéressant également afin d'en tirer des pistes méthodologiques.

*La recherche de Dumais (2008)*

Dans le cadre de sa maîtrise, Dumais (2008) mène une recherche portant sur l'évaluation de l'oral par les pairs (coévaluation *élève(s) – élève(s)*) en classe de français langue d'enseignement. Les deux objectifs de cette recherche sont les suivants : 1) décrire les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral du point de vue d'élèves de troisième secondaire (âgés de 14 et 15 ans); 2) décrire les effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de troisième secondaire. Pour atteindre le premier objectif, des questionnaires ont été remplis par 28 élèves (un groupe de troisième secondaire). Parmi ceux-ci, six ont également participé à des entrevues semi-dirigées dans le but de connaître plus en détail leur point de vue quant aux pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral. En ce qui a trait au second objectif, une séquence d'enseignement de Lafontaine (2007) incluant une évaluation par les pairs a été mise en place au sein du même groupe. Pour décrire les effets de l'évaluation par les pairs, Dumais (2008) évalue deux présentations orales réalisées par les six élèves précédemment sélectionnés (soit les présentations effectuées lors de la production initiale et lors de la production finale) à l'aide d'une grille d'observation qualitative et mène des entrevues semi-dirigées auprès des mêmes participants. La grille d'observation utilisée comprend des objets d'enseignement-apprentissage relatifs aux compétences linguistique (l'articulation, la morphologie, etc.), discursive (l'organisation du discours, la délimitation du sujet, etc.) et communicative (la relation avec l'auditoire, les gestes, etc.) et des traits d'utilisation positifs et négatifs pour chacun des objets ciblés. Quant à l'analyse des données, les observations effectuées lors de la production initiale ont été comparées avec les observations réalisées au moment de la production finale, et l'ensemble des entrevues semi-dirigées ont fait l'objet d'une analyse de contenu. En ce qui a trait aux résultats saillants ayant émergé de cette contribution, Dumais (2008) constate une amélioration de la compétence à communiquer oralement chez les six participants évalués (à la suite de la comparaison des grilles d'observation). Puisque la production initiale a été effectuée avant la séquence d'enseignement et que la production finale a eu lieu à la fin de cette séquence, il semble toutefois impossible de cibler précisément la ou les source(s) de cette amélioration, laquelle pourrait provenir de l'enseignement et/ou de l'évaluation par les pairs. Par ailleurs, les résultats présentés

tendent à démontrer que l'évaluation par les pairs comporte plusieurs bienfaits selon les élèves. Dumais (2008) présente, à cet égard, la synthèse suivante :

Les élèves ont dit que l'évaluation par les pairs permet d'avoir une meilleure habileté à s'exprimer, que l'évaluation par les pairs permet une évaluation plus authentique et plus empathique, qu'elle aura des répercussions dans le monde du travail, qu'elle permet de faire ressortir du positif dans toutes les présentations orales, qu'elle augmente la confiance en soi, qu'elle motive, qu'elle peut influencer la note de l'enseignant et finalement, l'évaluation par les pairs permet de faire des apprentissages (p. 283).

Notons que cette recherche, malgré son intérêt, ne concerne qu'un nombre restreint de participants. D'éventuelles recherches portant sur la coévaluation *élève(s) – élève(s)* en contexte d'enseignement-apprentissage de la compétence à communiquer oralement au secondaire permettraient potentiellement de confirmer et/ou de nuancer les résultats obtenus par Dumais (2008).

*La recherche de Lafontaine, Dumais et Pharand (2016, 2017)*

Cette recherche s'intéresse à l'enseignement et à l'évaluation de l'oral au primaire<sup>31</sup>. Elle vise à répondre à la question suivante : comment des enseignantes du primaire adaptent-elles un dispositif didactique initialement conçu pour le secondaire (la séquence d'enseignement de Lafontaine (2007)) et des outils d'évaluation de l'oral visant à renouveler leurs pratiques? Pour répondre à cette question, les chercheurs ont mené une recherche-action-formation<sup>32</sup> au sein d'une classe du premier cycle du primaire (élèves de 7 à 8 ans) et de trois classes du troisième cycle du primaire (élèves de 10 à 12 ans). Les enseignantes de ces quatre groupes ont répondu à un questionnaire avant et après la

---

<sup>31</sup> À notre connaissance, mis à part la contribution de Dumais (2008), aucune autre recherche québécoise ne s'est intéressée à la coévaluation en contexte d'enseignement-apprentissage de l'oral au niveau secondaire. C'est pourquoi nous présentons une recherche ayant été réalisée au niveau primaire.

<sup>32</sup> Les auteurs définissent la recherche-action-formation (RAF) de la manière suivante : « La RAF préconise une démarche itérative favorisant un va-et-vient continu entre sa triple finalité : *recherche* (améliorer l'état des connaissances sur la situation pédagogique [...]), *action* (provoquer un changement dans les composantes de ladite situation [...]), *formation* (participer au développement des personnes qui vivent la situation pédagogique [...]) » (Lafontaine et al., 2016, p. 107).

séquence d'enseignement afin de connaître leurs perceptions, leurs connaissances de la didactique de l'oral et leurs pratiques d'enseignement. La méthodologie employée implique également la tenue d'un prétest (prise de parole avant l'enseignement) et d'un posttest (prise de parole après l'enseignement) réalisés par les élèves de tous les groupes. Le prétest et le posttest ont été évalués à l'aide d'une grille d'évaluation quantitative dans laquelle les cinq critères (laisser émerger sa pensée de différentes façons, justifier ses propos, la pertinence du contenu, la suffisance du contenu et les manifestations de l'écoute) ont chacun été notés sur deux points. Bien que le sujet de cette recherche puisse paraître relativement éloigné du nôtre, nous nous y intéressons pour la raison suivante : la séquence d'enseignement de Lafontaine (2007) expérimentée par Lafontaine et al. (2016, 2017) inclut l'ajout d'une coévaluation formative *élève – élèves* ou *enseignante – élève* (selon les groupes). Cette dernière a été positionnée après les ateliers formatifs et avant la production finale. À la suite de l'analyse des données découlant du prétest et du posttest, les chercheurs ont constaté que la mise en place d'une séquence d'enseignement – incluant une coévaluation formative – a permis aux élèves d'obtenir de meilleurs résultats pour chacun des critères évalués<sup>33</sup>. Toutefois, les tests statistiques effectués n'ont pas permis d'identifier des différences significatives entre le prétest et le posttest. Par ailleurs, comme pour la recherche de Dumais (2008), les prises de parole évaluées ont eu lieu avant et après la séquence d'enseignement. Il est donc difficile de cibler précisément la ou les composantes de la séquence ayant favorisé l'amélioration des apprenants, comme le mentionnent les chercheurs :

L'autre limite est le fait qu'il est difficile d'isoler précisément ce qui permet réellement d'améliorer les compétences orales des élèves : le modèle de Lafontaine, le modèle de l'atelier formatif de Dumais et Messier, l'évaluation par les pairs, l'observation des prises de parole à l'aide des ordinateurs, tous ces éléments? Une étude plus fine serait nécessaire afin de discerner ces différents effets (Lafontaine et al., 2016, p. 116).

---

<sup>33</sup> Plus précisément, les résultats ont augmenté de 0,1 point pour le critère « laisser émerger sa pensée de différentes façons », de 1,8 points pour le critère « justifier ses propos », d'environ 0,3 points pour les critères « pertinence du contenu » et « suffisance du contenu » et d'environ 1,3 points pour le critère « manifestations de l'écoute ».



Cette recherche nous permet donc de constater que l'ajout d'une coévaluation formative à la séquence d'enseignement de Lafontaine (2007) s'avère possible, mais nous offre peu d'éclairage quant aux effets que peuvent avoir les différentes modalités de coévaluations formatives (*élève – élèves* et *enseignante – élève*) sur le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves. Par ailleurs, peu d'informations sont disponibles quant aux coévaluations formatives ayant été mises en place. Les étapes de la démarche évaluative de même que les outils de coévaluation mobilisés n'ont pas été documentés.

*La recherche de Colognesi, Deschepper et Dejaegher (2020)*

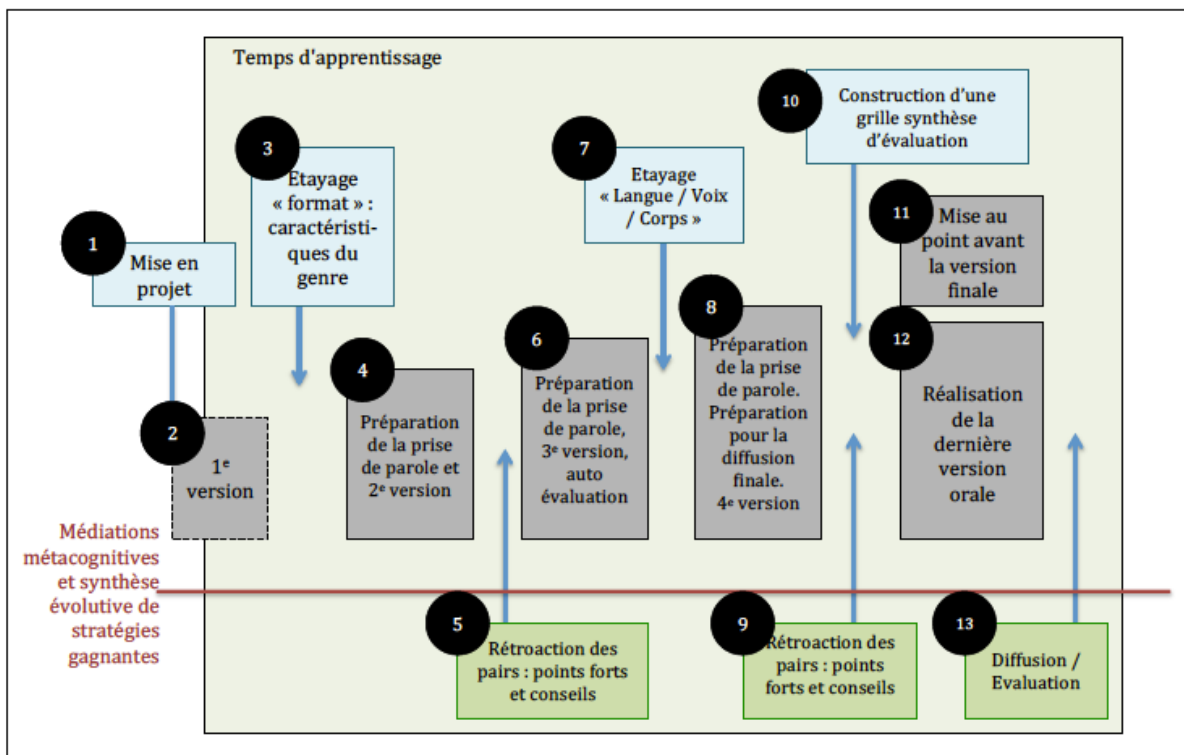
Colognesi, Deschepper et Dejaegher (2020) signent une recherche mettant en œuvre le dispositif *Itinéraires*. Ce dernier, initialement conçu pour travailler l'écrit, est décrit par les chercheurs de la manière suivante :

Elle [cette ingénierie] se fonde sur l'idée que, pour écrire un genre choisi, plusieurs versions sont nécessaires pour aboutir à une version finale correcte; tout en accompagnant les élèves par des étayages (les interventions que l'enseignant peut leur offrir pour les amener à surmonter les difficultés rencontrées, inhérentes au genre à produire), des temps d'interactions avec leurs pairs (pour donner des rétroactions sur les productions des autres) et des questions métacognitives (posées avant, pendant et après les tâches) (p. 119).

Dans le cadre de leur recherche, Colognesi et ses collaboratrices (2020) transposent le dispositif d'enseignement de l'écriture *Itinéraires* vers une situation d'apprentissage et d'évaluation de l'oral. Leurs objectifs sont les suivants : 1) rendre compte de l'expérimentation d'une ingénierie didactique initialement mise au point pour l'écrit et ensuite adaptée pour développer les compétences orales des élèves; 2) décrire les effets de ce dispositif sur les apprentissages des élèves (en matière de contenu et de stratégies) et sur l'évolution des présentations orales. Pour ce faire, le dispositif *Itinéraires* a été expérimenté auprès d'une classe de 25 élèves âgés de 10 et 11 ans. La figure 5 illustre les étapes suivies lors de l'expérimentation.

**Figure 5**

*Les étapes du dispositif « Itinéraires » adapté à l'enseignement-apprentissage d'un genre oral (Colognesi, Deschepper et Dejaegher, 2020, p. 123)*



Comme indiqué à la figure 5, les apprenants ont été amenés à réaliser quatre versions formatives de leur présentation orale (en petits groupes) avant la production de la version finale. Des activités consacrées aux rétroactions par les pairs (coévaluations formatives *élèves – élèves*) ou à l'enseignement de divers objets de l'oral ont eu lieu entre chacune des versions. De plus, les apprenants ont pu visionner leurs prises de parole au moyen d'enregistrements audiovisuels.

Pour décrire les effets du dispositif sur l'apprentissage des élèves en matière de contenu et de stratégies, un prétest et un posttest prenant la forme de questionnaires ont été complétés par les élèves. Des points ont ensuite été attribués par les chercheurs à chacune des réponses fournies (en procédant par comptage des occurrences satisfaisantes ou par l'attribution d'une note sur un total donné). En ce qui concerne les effets du dispositif sur l'évolution des présentations orales, les chercheurs ont évalué les deux dernières versions produites par les élèves à l'aide d'une grille d'évaluation. Cette dernière a permis de documenter le

nombre d'idées différentes mobilisées par les élèves au cours des prises de parole, de même que le nombre de catégories d'idées différentes. Les symboles « + », « +/- » ou « - » ont également été attribués pour différents aspects vocaux (le volume, le débit, etc.) et non verbaux (la posture, le regard, etc.). Les données quantitatives issues des questionnaires et des grilles d'évaluation ont été analysées à l'aide de tests statistiques (tests de Student). D'autre part, trois élèves ont été interrogés tout au long du processus afin de connaître l'évolution de leurs perceptions. Ces données qualitatives ont fait l'objet d'une analyse de contenu.

À la suite de l'analyse des questionnaires (prétest et posttest), les chercheurs soutiennent que le dispositif *Itinéraires* engendre une amélioration significative des connaissances des apprenants<sup>34</sup>. De plus, au regard des symboles (« + », « +/- » ou « - ») attribués aux deux temps, une amélioration de différents éléments (fluidité, débit, expressions du visage et gestes) est observée en ce qui concerne l'évolution des productions orales. Les trois élèves interrogés, quant à eux, mentionnent que le fait de prendre la parole plusieurs fois avant l'évaluation finale s'avère bénéfique pour leurs apprentissages. Cette façon de faire leur permet non seulement de prendre conscience de leurs forces et de leurs faiblesses, mais également de concevoir l'oral comme une activité moins stressante. Les auteurs ajoutent que l'utilisation des applications numériques, comme les enregistreurs sur les tablettes électroniques, est avantageuse dans la mesure où ces outils permettent aux apprenants de se réécouter et de réfléchir aux dimensions non verbales de leur présentation orale. Toutefois, en raison des choix méthodologiques liés à l'échantillonnage (élèves du primaire), nous ignorons à ce jour quelles seraient les retombées de la mise en place du dispositif *Itinéraires* auprès d'élèves plus âgés (au niveau secondaire, par exemple).

#### *La recherche de Colognesi et Hanin (2020)*

Colognesi et Hanin (2020) se sont également intéressés à l'expérimentation du dispositif *Itinéraires* en contexte d'enseignement-apprentissage de l'oral. Les deux objectifs

---

<sup>34</sup> Plus précisément, la valeur  $p$  obtenue à l'aide du test de Student est inférieure à 0.001 pour chacun des aspects évalués, soit la reconnaissance du genre (/6), les caractéristiques du genre (occurrences), les stratégies relatives aux gestes (occurrences), les stratégies relatives à la voix (occurrences) et l'annotation d'un texte en vue d'une oralisation (/10).

poursuivis par les chercheurs étaient d'identifier les effets du dispositif sur la compétence à communiquer oralement des élèves et de cerner les raisons de ces effets. Pour atteindre leurs objectifs, Colognesi et Hanin (2020) ont effectué une recherche par méthodes mixtes auprès de 178 élèves du primaire (âgés de 7 à 12 ans) répartis en 8 groupes<sup>35</sup> et de 16 futurs enseignants. Au cours de la phase quantitative, un prétest et un posttest, consistant en deux présentations orales filmées, ont été réalisés par tous les élèves prenant part à la recherche. Ces présentations ont ensuite été évaluées par les chercheurs à l'aide d'une grille d'évaluation portant sur les critères suivants : la correspondance des propos aux paramètres de la situation (de 0 à 2 points), les idées véhiculées (comptage du nombre d'idées thématiques), l'organisation du message (de 0 à 6 points en fonction du nombre de caractéristiques présentes liées au genre à produire), les aspects lexicaux et morphosyntaxiques (comptage du nombre de fois où les éléments travaillés apparaissent) ainsi que les facteurs *voix* et *corps*, incluant des objets tels que l'articulation, le débit et la posture (de 0 à 4 points pour chaque objet). Les données issues du prétest et du posttest ont finalement été analysées à l'aide de tests statistiques (tests de Student) dans le but d'identifier les effets du dispositif sur la compétence à communiquer oralement des élèves. En ce qui concerne la phase qualitative, les chercheurs ont collecté les traces réflexives écrites par les 16 futurs enseignants tout au long de la mise en place du dispositif *Itinéraires*. Les moments d'échanges entre les futurs enseignants ont également été enregistrés. Les traces réflexives et les enregistrements ont fait l'objet d'une analyse de contenu afin d'identifier des raisons pouvant expliquer les effets produits par le dispositif expérimenté. Quant aux résultats saillants, les chercheurs constatent une amélioration significative entre le prétest et le posttest pour la grande majorité des composantes de l'oral évaluées<sup>36</sup>. Selon les futurs enseignants participant à l'étude, quatre raisons sont susceptibles d'expliquer cet effet d'amélioration : 1) la prise de conscience des enseignants quant au fait qu'il est possible d'enseigner l'oral; 2) l'instauration d'un climat propice à

---

<sup>35</sup> Un genre oral différent a été travaillé dans chacun des 8 groupes, soit le documentaire télévisuel, l'avis de recherche, l'émission télévisuelle, le reportage, le conte, le spot publicitaire, le slam et le débat.

<sup>36</sup> Plus précisément, au regard des 8 genres travaillés et des 5 critères évalués (pour chacun des genres), 36 valeurs  $p$  sur 40 sont significatives. Les 4 valeurs  $p$  non significatives sont les suivantes : les idées véhiculées dans le message pour le genre *slam* ( $p = 0.6$ ), l'organisation du message pour le genre *documentaire télévisuel* ( $p = 0.33$ ), les aspects lexicaux et morphologiques pour le genre *documentaire télévisuel* ( $p = 0.23$ ) et les facteurs *voix* et *corps* pour le genre *conte* ( $p = 0.66$ ).

l'écoute et à la prise de parole; 3) l'accompagnement des élèves par les étayages; 4) les réécoutes de sa prestation et les rétroactions des pairs. Notons que le point de vue des élèves quant aux raisons pouvant expliquer l'effet du dispositif n'a pas été documenté dans le cadre de cette étude.

*La recherche de Colognesi, Vassart, Blondeau et Coertjens (2020)*

Cette recherche porte sur deux modalités de rétroaction pouvant être utilisées dans le cadre d'une évaluation par les pairs (coévaluation *élève(s) – élève(s)*) : les rétroactions écrites et les rétroactions orales. Les questions de recherche formulées par Colognesi, Vassart et al. (2020) sont les suivantes : 1) comment les différences entre les modalités de rétroaction (écrites versus orales) affectent-elles la nature des rétroactions produites?; 2) comment les modalités de rétroaction affectent-elles le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves? Pour répondre à ces questions, le dispositif *Itinéraires* a été mis en place au sein de deux groupes composés de 21 élèves âgés de 10 et 11 ans. Lors des moments consacrés à l'évaluation par les pairs (voir la figure 5), des rétroactions écrites ont été mobilisées par les élèves du premier groupe, et des rétroactions orales ont été formulées par les élèves du second groupe. En ce qui concerne plus précisément la première question de recherche, les rétroactions émises selon les deux modalités ont été collectées (ce qui implique l'enregistrement des rétroactions orales), transcrites et analysées à l'aide d'une analyse de contenu. Quant à la méthodologie liée à la seconde question, un prétest et un posttest (des présentations orales en lien avec le genre travaillé) ont été effectués par les élèves des deux groupes avant et après la mise en place du dispositif. Les présentations orales ont été évaluées par les chercheurs à l'aide d'une grille d'évaluation quantitative s'intéressant aux éléments suivants : l'intention de communication (de 0 à 3 points), le développement des idées (de 0 à 12 points), l'organisation du message (de 0 à 21 points), les aspects grammaticaux (de 0 à 6 points) ainsi que la communication verbale (de 0 à 12 points) et non verbale (de 0 à 6 points). Les données quantitatives découlant du prétest et du posttest ont été traitées à l'aide de tests statistiques (tests de Student et ANCOVA). En ce qui concerne les résultats relatifs à la première question, les chercheurs constatent que les rétroactions écrites sont principalement descriptives, alors que les rétroactions orales comportent davantage de suggestions et de conseils. À propos des effets des deux modalités

de rétroaction (deuxième question), les résultats des tests de Student indiquent que les élèves ayant reçu des rétroactions écrites se sont améliorés de manière significative pour 3 des 6 critères<sup>37</sup>, alors que les élèves ayant reçu des rétroactions verbales ont connu une amélioration significative pour 4 des 6 critères évalués<sup>38</sup>. L'analyse de la covariance (ANCOVA), pour sa part, confirme les élèves ayant expérimenté les rétroactions orales se sont davantage améliorés que leurs pairs ayant reçu des commentaires écrits<sup>39</sup>. Selon les chercheurs, ces résultats pourraient être expliqués par les raisons suivantes : 1) les élèves ont produit un plus grand nombre de rétroactions orales que de rétroactions écrites; 2) la discussion semble rendre les élèves davantage conscients des éléments à améliorer, possiblement en raison de la force de conviction plus importante des paroles que des commentaires écrits; 3) les rétroactions orales incluent davantage de suggestions et de conseils, ce qui suggérerait une implication cognitive de la part de l'élève évaluateur et favoriserait ses apprentissages. Toutefois, comme le mentionnent les auteurs, la recherche ne permet pas d'identifier la ou les source(s) précise(s) ayant mené au progrès des élèves :

We do not know at this point where the progress in the discussed oral feedback condition comes from. Did students improve their oral performance because the feedback received was more precise and formulated in terms of advice, or did they improve because collaboratively discussing the performance of others prompted self-evaluation of their own performance? [...] Therefore, this can be a focus of future research (p. 11)<sup>40</sup>.

#### *Constats découlant de cette recension des écrits*

Les recherches présentées dans cette sous-section nous amènent à dresser différents constats. Tout d'abord, la grande majorité des recherches s'intéressant de près ou de loin à

---

<sup>37</sup> L'organisation du message ( $p < 0.001$ ), la communication verbale ( $p < 0.001$ ) et la communication non verbale ( $p < 0.001$ ).

<sup>38</sup> L'organisation du message ( $p < 0.001$ ), la communication verbale ( $p < 0.01$ ), la communication non verbale ( $p < 0.001$ ) et les aspects grammaticaux ( $p < 0.05$ ).

<sup>39</sup>  $F(1, 40) = 4.58, p < 0.05, \eta^2 = 0.105$ .

<sup>40</sup> Traduction libre : « Nous ne savons pas, à ce stade, d'où proviennent les progrès liés aux rétroactions orales. Les performances des élèves se sont-elles améliorées parce que les rétroactions reçues étaient plus précises et formulées sous forme de conseils, ou les élèves se sont-ils améliorés parce que le fait de discuter des performances des autres élèves aurait suscité l'évaluation de leur propre performance? [...] Ainsi, cela pourrait faire l'objet de futures recherches ».

la coévaluation formative en contexte d'enseignement-apprentissage de l'oral ont été effectuées au niveau primaire. Les retombées scientifiques et didactiques découlant de l'expérimentation de ce moyen d'évaluation en lien avec la compétence à communiquer oralement au niveau secondaire demeurent, à ce jour, peu explorées. L'ensemble des recherches recensées suggèrent néanmoins que la coévaluation formative serait bénéfique, et ce, pour plusieurs raisons : elle favoriserait l'amélioration de la compétence à communiquer oralement (Colognesi et Hanin, 2020; Colognesi, Deschepper et Dejaegher, 2020; Colognesi, Vassart et al., 2020; Dumais, 2008; Lafontaine et al., 2016, 2017), permettrait de faire des apprentissages, susciterait une prise de conscience chez les apprenants quant à leurs forces et à leurs faiblesses (Colognesi, Deschepper et Dejaegher, 2020; Dumais, 2008), diminuerait l'anxiété des élèves à l'égard de l'oral (Colognesi, Deschepper et Dejaegher, 2020), augmenterait la confiance en soi, agirait comme un levier de motivation et favoriserait la tenue d'une évaluation plus authentique et empathique (Dumais, 2008). Or, puisque la plupart des recherches présentées ci-haut ont impliqué la tenue d'un prétest avant la séquence d'enseignement et d'un posttest après cette dernière, les effets de la coévaluation formative sur le développement de la compétence à communiquer oralement n'ont, à notre connaissance, jamais été mesurés de manière isolée. Comme le suggèrent Lafontaine et al. (2016), d'éventuelles recherches seraient nécessaires afin de mieux discerner les effets produits par l'enseignement et ceux découlant de la coévaluation formative. Par ailleurs, le point de vue des élèves quant aux raisons pouvant expliquer les effets de ce moyen d'évaluation n'a pas été exploré en profondeur. Comme mentionné par Colognesi, Vassart et al. (2020), nous sommes d'avis qu'une étude s'intéressant au point de vue des élèves permettrait de mieux comprendre le ou les élément(s) susceptible(s) d'expliquer les effets produits ce moyen d'évaluation (le visionnement de sa propre présentation orale, la discussion avec la personne coévaluatrice, l'évaluation de la présentation orale d'un pair, etc.). Ultimement, notre recension des écrits nous amène à constater que la plupart des recherches se sont concentrées sur l'évaluation de l'oral par les pairs (coévaluation *élève(s) – élève(s)*). Bien que la recherche de Lafontaine et al. (2016, 2017) ait impliqué la mise en place de coévaluations formatives *élève – élèves* et *enseignante – élève*, les effets de ces deux modalités de coévaluation n'ont pas été comparés. Ainsi, d'un point de vue scientifique, une étude s'intéressant aux effets

des coévaluations formatives *élève – élève* et *enseignante – élève* offrirait un éclairage nouveau et donnerait l'accès à des données jusqu'à présent inexistantes en didactique de l'oral. Sur le plan pratique, nous pensons que le fait de mieux connaître les effets des deux modalités de coévaluation formative ainsi que les raisons pouvant expliquer ces effets (selon le point de vue des élèves) permettrait de concevoir des outils et des démarches de coévaluation, d'améliorer la formation initiale et continue, et de guider les enseignants vers l'une ou l'autre des modalités de coévaluation en fonction des besoins de leurs élèves.

### **2.3 Objectifs spécifiques de la recherche**

À la lumière de notre recension des écrits, nous retenons que plusieurs études suggèrent que la coévaluation formative serait bénéfique pour le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves (Colognesi et Hanin, 2020; Colognesi, Deschepper et Dejaegher, 2020; Colognesi, Vassart et al., 2020; Dumais, 2008; Lafontaine et al., 2016, 2017), mais que les méthodologies employées par les chercheurs n'ont pas permis d'isoler les effets de ce moyen d'évaluation au sein d'une séquence d'enseignement de l'oral. De plus, les études recensées n'offrent que très peu d'éclairage quant aux raisons pouvant expliquer les effets de ce moyen d'évaluation. Ceci nous amène à proposer les objectifs spécifiques de recherche suivants :

1. Mesurer des effets de la coévaluation formative sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire.
2. Décrire des raisons pouvant expliquer les effets de la coévaluation formative sur le développement de la compétence à communiquer oralement selon des élèves du secondaire.

Le prochain chapitre présente la méthodologie mobilisée pour atteindre chacun de ces objectifs spécifiques.



## Chapitre 3. Méthodologie

La présente recherche s'intéresse aux effets de la coévaluation formative sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire. Elle a comme objectifs de mesurer des effets de la coévaluation formative sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire et de décrire des raisons pouvant expliquer ces effets. Dans le cadre de ce troisième chapitre, les choix de nature méthodologique qui sous-tendent notre étude sont explicités. Il est d'abord question du type de recherche et du devis méthodologique dans le contexte desquels nous nous inscrivons ainsi que de l'orientation paradigmatique sur laquelle s'appuie la présente étude. Par la suite, différentes informations concernant les participants ainsi que les procédures de collecte et d'analyse des données font l'objet d'une présentation exhaustive.

### 3.1 Type de recherche

Il a été question, à la section 1.2.2 du premier chapitre, du fait que la didactique de l'oral est une discipline relativement récente. En ce qui a trait à la méthodologie utilisée par les chercheurs s'y intéressant, Dumais (2014) formule le constat suivant : « Les recherches effectuées se sont avérées être principalement empiriques et être surtout des recherches qualitatives et des recherches-actions » (p. 120). Ainsi, à notre connaissance, très peu de recherches mobilisant des méthodes mixtes ont vu le jour dans le domaine de la didactique de l'oral. Les perspectives découlant de la combinaison des méthodes qualitatives (QUAL) et quantitatives (QUAN) à l'intérieur d'un unique projet demeurent peu explorées. Néanmoins, c'est ce type d'étude, soit la recherche par méthodes mixtes (ou RMM), qui a été privilégié dans le cadre de ce mémoire comme nous l'expliquons dans les paragraphes suivants.

#### *Définition de la recherche par méthodes mixtes*

Avant de justifier ce choix, précisons que notre recension des écrits scientifiques nous a permis de constater qu'il existe, selon les différents auteurs et les multiples ouvrages méthodologiques, plusieurs définitions de la RMM en sciences humaines et sociales. Nous avons décidé de nous appuyer sur la définition proposée par Johnson et al. (2007), car elle

nous paraît être la plus complète : il s'agit d'une définition synthèse, laquelle résulte d'une analyse comparative réalisée à partir de 19 définitions de la RMM. La définition retenue est donc la suivante :

La recherche par méthodes mixtes est le type de recherche dans lequel un chercheur ou une équipe de chercheurs combine des éléments des approches de recherche qualitative et quantitative (par exemple, l'utilisation de points de vue qualitatifs et quantitatifs, la collecte de données, l'analyse, les techniques d'inférence) avec l'objectif général d'assurer l'ampleur et la profondeur de la compréhension et de la corroboration (Johnson et al., 2007, p. 123)<sup>41</sup>.

#### *Raisons justifiant l'utilisation de méthodes mixtes en recherche*

Creswell et Plano Clark (2018) répertorient sept raisons principales pouvant motiver le recours aux RMM (voir l'annexe A). Dans le cadre du présent projet, le recours aux méthodes mixtes est motivé par le second motif évoqué par les auteurs, soit le fait d'expliquer les résultats initiaux à l'aide d'une seconde collecte de données. Selon Creswell et Plano Clark (2018), cette situation survient lorsque des résultats quantitatifs méritent d'être approfondis par des données qualitatives. Ainsi, dans un premier temps, des données quantitatives, obtenues à l'aide d'un prétest et d'un posttest, sont collectées dans le but d'atteindre notre premier objectif spécifique (mesurer des effets de la coévaluation formative sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire). Dans un deuxième temps, des données qualitatives, issues d'entrevues semi-dirigées menées auprès d'élèves ayant pris part à la phase QUAN, permettent de décrire des raisons pouvant expliquer ces effets (deuxième objectif spécifique). Eckert (2013) ajoute l'idée suivante : « [...] the quantitative phase of research established the linkages, whereas the qualitative phase brought nuance, context, and understanding to each link in

---

<sup>41</sup> La définition originale étant rédigée en anglais, la définition proposée est issue d'une traduction libre produite par Anadón (2019, p. 107).

the chain<sup>42</sup> » (p. 79). Ainsi, la phase quantitative donne notamment accès à des statistiques, et la phase qualitative donne un sens à ces dernières.

#### *Type de devis : devis séquentiel explicatif*

Chaque raison évoquée par Creswell et Plano Clark (2018) afin de justifier le recours aux méthodes mixtes est associée à un devis de recherche, lequel propose une structure comprenant diverses étapes à suivre (voir l'annexe A). Dans le cadre de notre recherche, le devis séquentiel explicatif est celui qui a été mobilisé. Il s'agit d'une démarche par laquelle le chercheur collecte d'abord des données quantitatives, les analyse et procède ensuite à une seconde phase de collecte et d'analyse centrée sur des données qualitatives (Creswell et Creswell, 2018; Creswell et Plano Clark, 2018; Fortin et Gagnon, 2016; Pluye et al., 2017; Tashakkori et al., 2021). Fortin et Gagnon (2016) ajoutent l'idée suivante :

La priorité est accordée aux données quantitatives, et le mélange des données intervient quand les résultats qualitatifs de la deuxième phase clarifient ou expliquent la collecte des données quantitatives primaires. Bien que les deux ensembles de données soient séparés, le mélange des données et l'intégration se produisent au moment de l'interprétation des résultats (p. 250).

Ainsi, ce devis est dit *séquentiel*, car il comporte deux phases chronologiquement distinctes : le volet quantitatif (comprenant la collecte et l'analyse des données) se déroule avant le volet qualitatif. Il est également qualifié d'*explicatif*, car la seconde phase est menée dans le but d'expliquer les résultats issus de la première.

#### *Orientation paradigmatique*

N'appartenant entièrement ni au paradigme<sup>43</sup> postpositiviste (souvent associé aux méthodes quantitatives), ni au paradigme interprétatif/constructiviste (souvent associé aux

---

<sup>42</sup> Traduction libre : « [...] la phase quantitative de la recherche établit les liens, alors que la phase qualitative apporte de la nuance, favorise une mise en contexte et procure une meilleure compréhension de chaque élément de la chaîne ».

<sup>43</sup> Un *paradigme* est entendu comme une « conception du monde, système de représentation de valeurs et de normes qui impriment une direction particulière à la pensée et à l'action » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 25).

méthodes qualitatives), les méthodes mixtes de recherche semblent, selon certains auteurs, s'inscrire dans un troisième paradigme : le paradigme pragmatique (Creswell, 2003; Fortin et Gagnon, 2016; Johnson et Onwuegbuzie, 2004; Tashakkori et Teddlie, 2003; Tashakkori et al., 2021). Il s'agit d'une orientation philosophique définie par Tashakkori et Teddlie (2003) de la manière suivante :

Pragmatism is a deconstructive paradigm that debunks concepts such as "truth" and "reality" and focuses instead on "what works" as the truth regarding the research questions under investigation. Pragmatism rejects the either/or choices associated with the paradigm wars, advocates for the use of mixed methods in research, and acknowledges that the values of the researcher play a large role in interpretation of results (p. 713)<sup>44</sup>.

Fortin et Gagnon (2016) abondent dans le même sens : le paradigme pragmatique privilégie la notion de l'efficacité, détrônant du même coup la notion de vérité. Le chercheur pragmatique s'engage dans une démarche rationnelle, pratique et opérante. Les chercheuses ajoutent que l'amélioration de la condition humaine, la création de théories et l'avancement des connaissances sont au cœur du paradigme pragmatique.

Ainsi, au regard des informations présentées dans la première section de ce troisième chapitre, nous qualifions notre étude de **recherche par méthodes mixtes basée sur un devis séquentiel explicatif**. Le paradigme qui oriente nos choix méthodologiques est celui du pragmatisme : un paradigme selon lequel les objectifs peuvent être atteints en mobilisant les méthodes qui, selon le chercheur, semblent les plus appropriées au contexte de la recherche. Le type de recherche étant à présent explicité, la prochaine section du chapitre méthodologique traite des participants de la recherche.

---

<sup>44</sup> Traduction libre : « Le pragmatisme est un paradigme déconstructif qui rejette des concepts tels que "la vérité" et "la réalité", et se concentre plutôt sur "ce qui fonctionne" comme étant la vérité concernant les questions de recherche étudiées. Le pragmatisme rejette les choix associés aux guerres des paradigmes, préconise l'utilisation de méthodes mixtes dans la recherche et reconnaît que les valeurs du chercheur jouent un rôle important dans l'interprétation des résultats ».

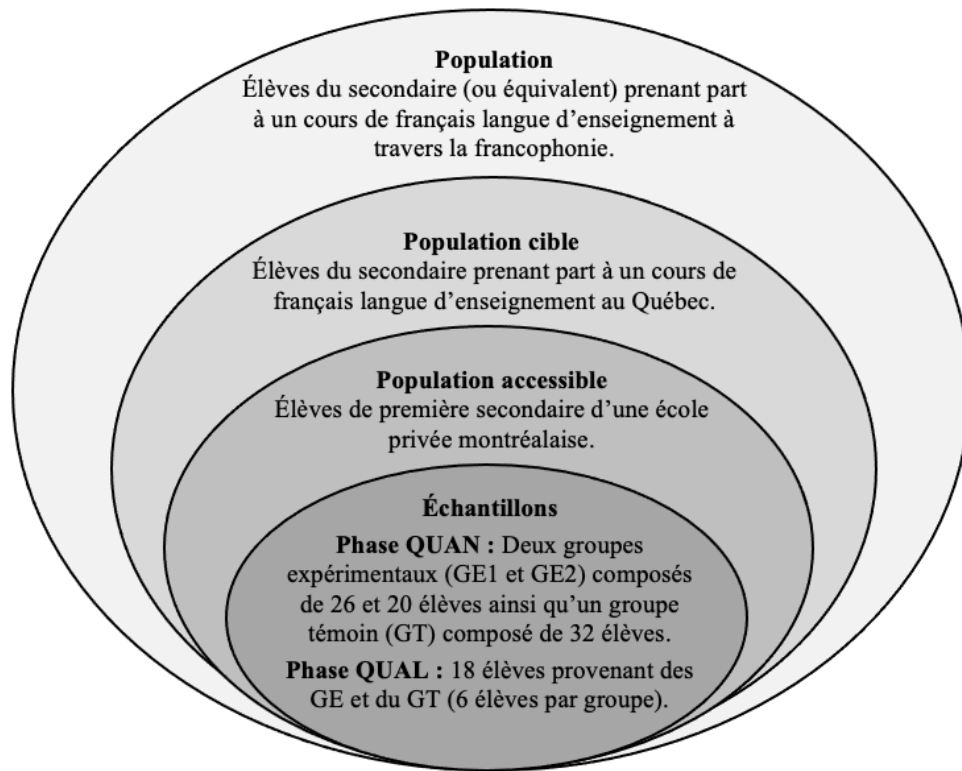
### 3.2 Participants de la recherche

Avant de procéder au recrutement des participants, nous avons obtenu l'approbation du *Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie* (CEREP) de l'Université de Montréal (CEREP-22-135-D).

Notre recherche s'est déroulée dans trois groupes-classes de première secondaire évoluant au sein d'une école privée montréalaise. La figure 6<sup>45</sup> présente de manière plus concrète certains concepts clés associés à l'échantillonnage, soit la population, la population cible, la population accessible et l'échantillon. Comme présenté dans la bulle inférieure de cette figure, nos deux phases de collecte de données ont été effectuées auprès de deux échantillons distincts : un premier échantillon pour la phase QUAN et un second échantillon, plus restreint, pour la phase QUAL. Les méthodes d'échantillonnage retenues pour ces deux phases seront présentées dans la prochaine sous-section.

**Figure 6**

*Population, population cible, population accessible et échantillon*



<sup>45</sup> Cette figure est adaptée de celle présentée dans l'ouvrage de Fortin et Gagnon (2016, p. 261).

### 3.2.1 Méthode d'échantillonnage : phase QUAN

Un premier échantillonnage a été effectué pour la collecte de données de la phase QUAN. Selon Creswell et Plano Clark (2018), il est possible de le qualifier *d'échantillonnage non probabiliste de convenance*, car l'échantillon est sélectionné sur la base de sa disponibilité et de son accessibilité : trois groupes-classes évoluant au même niveau et dont l'enseignante consent à participer à la recherche. Plus précisément, nous avons sélectionné une école que nous connaissions bien et qui était donc, selon nous, davantage susceptible d'accepter de participer à la recherche<sup>46</sup>. Il s'agit de l'école où l'étudiante-chercheuse a réalisé son dernier stage dans le cadre de son baccalauréat en enseignement du français au secondaire. Une enseignante a accepté de participer à la recherche et nous avons réalisé notre expérimentation au sein de tous ses groupes-classes, lesquels évoluent en première secondaire (élèves de 12 et 13 ans). Le fait de nous intéresser à ce niveau scolaire nous semble pertinent, car, à notre connaissance, aucune étude s'intéressant à l'évaluation formative en didactique de l'oral n'a été réalisée auprès d'élèves du premier cycle du secondaire au Québec. En ce qui a trait au nombre de participants, le groupe expérimental 1 (GE1) compte 26 participants, le groupe expérimental 2 (GE2) compte 20 participants et le groupe témoin (GT) en compte 32<sup>47</sup>. Chaque élève participant, après avoir accepté lui-même de participer à la recherche, a fait signer un formulaire de consentement par un parent pour obtenir son approbation (voir l'annexe B). L'enseignante participante a également signé un formulaire de consentement (voir l'annexe C).

### 3.2.2 Méthode d'échantillonnage : phase QUAL

Pour ce qui est de la phase QUAL, l'échantillon a été sélectionné parmi les participants du GE1, du GE2 et du GT ayant précédemment pris part à la phase QUAN. Puisqu'il s'agit d'un devis séquentiel explicatif, ce deuxième échantillon a été composé dans le but d'expliquer les effets mesurés lors de la première phase de l'étude. Nous avons sélectionné 6 élèves par groupe, pour un total de 18 participants. Pour chacun des groupes, la sélection

---

<sup>46</sup> Le recrutement ayant été effectué peu de temps après la pandémie de COVID-19, la plupart des milieux scolaires étaient difficilement accessibles pour les chercheurs.

<sup>47</sup> Les trois groupes sont de taille similaire (environ 35 élèves), mais le nombre de participants varie d'un groupe à l'autre en raison du nombre d'élèves dont les parents ont consenti à la participation à la recherche.

a été effectuée de la manière suivante : deux participants dont la variation prétest-posttest se situe au-dessus d'un écart type de la variation moyenne du groupe (deux participants s'étant beaucoup améliorés), deux participants dont la variation prétest-posttest se situe à l'intérieur d'un écart type de la variation moyenne du groupe et deux participants dont la variation prétest-posttest se situe en dessous d'un écart type de la variation moyenne du groupe (deux participants ne s'étant pas améliorés ou ayant même régressé).

Ainsi, comme présenté dans cette section, la phase QUAN a été réalisée auprès de 3 groupes-classes de première secondaire (GE1, GE2 et GT), et 18 participants ont été sélectionnés pour la phase QUAL (6 élèves provenant de chacun des groupes). Le tableau 6 présente une synthèse des informations liées à l'échantillonnage et aux codes attribués à chacun des échantillons.

**Tableau 6**

*Échantillons et codification des participants de la recherche*

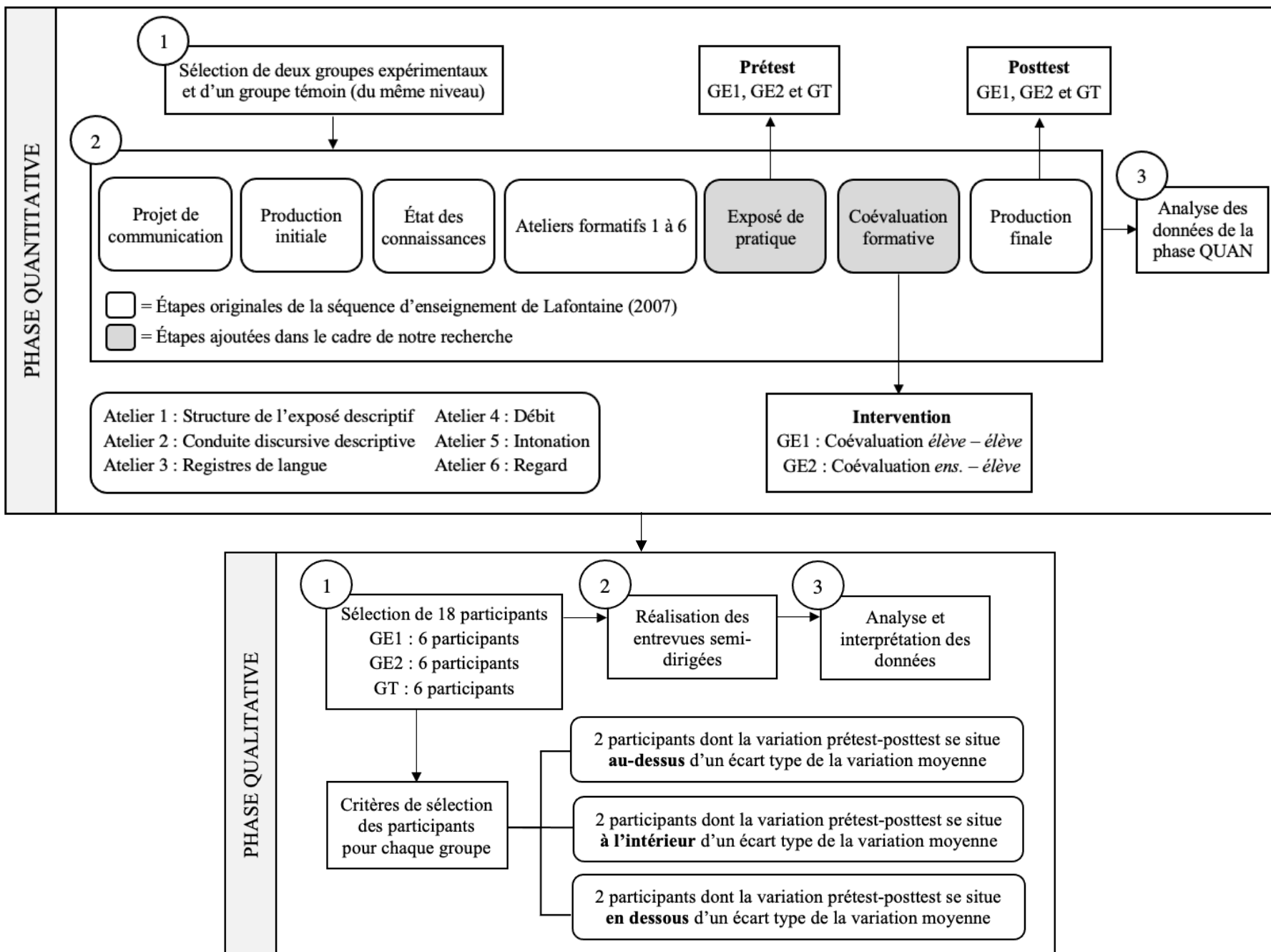
Échantillons	Codification des groupes	Codification des participants	Exemple de codification complète
<b>Phase QUAN</b> : 2 groupes expérimentaux et 1 groupe témoin	GE1	P1 à P26	GE1P1
	GE2	P1 à P20	GE2P1
	GT	P1 à P32	GTP1
<b>Phase QUAL</b> : 18 élèves (6 élèves provenant de chacun des groupes)	GE1	Chaque participant conserve le même code que celui attribué pour la phase QUAN	GE1P1
	GE2		GE2P1
	GT		GTP1

**3.3 Outils et procédures de collecte de données : phase QUAN**

Afin que le lecteur puisse avoir une vue d'ensemble quant au déroulement de l'expérimentation, il est invité à consulter la figure 7. La présente section est consacrée à la présentation des outils et des procédures de collecte de données de la phase QUAN. Il est d'abord question de différentes informations concernant l'intervention mise en place dans les deux groupes expérimentaux. Nous nous intéressons ensuite aux outils mobilisés, c'est-à-dire à la méthode prétest-posttest et à la grille d'évaluation.

Figure 7

Déroulement des deux phases de l'expérimentation





### 3.3.1 Coévaluation formative : informations concernant l'intervention

Comme illustré à la figure 7, la séquence d'enseignement réalisée dans le cadre de notre recherche comprend les étapes originales de la séquence d'enseignement de Lafontaine (2007), soit la présentation du projet de communication, la production initiale, l'état des connaissances, les ateliers formatifs et la production finale. Or, nous avons ajouté deux étapes supplémentaires : l'exposé de pratique et la coévaluation formative (selon deux modalités différentes, soit la coévaluation *élève – élève* dans le GE1 et la coévaluation *enseignante – élève* dans le GE2). La coévaluation formative peut être considérée comme l'*intervention*, soit une variable indépendante contrôlée par l'équipe de chercheurs (Fortin et Gagnon, 2016). Ce sont les effets de cette coévaluation formative que nous souhaitons mesurer dans les deux groupes expérimentaux à l'aide de la méthode prétest-posttest. Puisqu'il s'agit de l'intervention, aucune coévaluation formative n'a été mise en place dans le GT.

La coévaluation, présentée en détail à la sous-section 2.2.3 du cadre théorique, est un moyen d'évaluation peu utilisé dans les classes et peu documenté dans les écrits scientifiques, d'où la pertinence de s'y intéresser. Il s'agit essentiellement d'une confrontation de différents points de vue : l'élève évalué compare son autoévaluation avec l'évaluation d'un pair ou avec l'évaluation de la personne enseignante. Pour ce faire, un questionnaire d'autoévaluation a été rempli par chaque élève, et un questionnaire de coévaluation a été complété par la personne coévaluatrice (un élève dans le GE1 et l'enseignante dans le GE2). Les questions posées aux deux parties sont les mêmes, ce qui favorise la comparaison des réponses (voir les annexes D et E). Le tableau 7 présente la démarche de la coévaluation formative selon deux modalités différentes (*élève – élève* et *enseignante – élève*).

## Tableau 7

### *Démarche de la coévaluation formative selon deux modalités différentes*

---

<b>Coévaluation formative élève – élève (GE1)</b>	
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.). La feuille de consignes données aux élèves pour l'exposé oral de pratique est présentée à l'annexe F.
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 (voir l'annexe D).
3. Évaluation par un pair <sup>48</sup>	Des duos sont formés (dans notre cas, ces duos ont préalablement été déterminés par l'enseignante participante). 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 (voir l'annexe E).
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.

---

<sup>48</sup> Les élèves ont préalablement reçu un enseignement quant à l'évaluation de l'exposé oral d'un pair. Nous leur avons enseigné différentes stratégies, telles que la justification à l'aide de faits (audibles et/ou observables), le message en « je » et la rétroaction sandwich. Pour plus d'informations, voir les séances 2 et 10 de la séquence d'enseignement présentée à l'annexe M.

---

### Coévaluation formative *enseignante – élève* (GE2)

Durée : trois périodes (de 70 minutes chacune)<sup>49</sup>

---

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.). La feuille de consignes données aux élèves pour l'exposé oral de pratique est présentée à l'annexe F.
  2. Évaluation par l'enseignante  
L'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 (il s'agit du même questionnaire que celui utilisé pour la coévaluation *élève – élève*, voir l'annexe E). Ce travail est effectué avant les périodes de classe consacrées à la coévaluation formative. Dans notre cas, une semaine a été accordée à l'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 (voir l'annexe D).
  4. Discussion  
Une fois les autoévaluations complétées, l'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 l'enseignante. Nous avons demandé aux élèves et à l'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 (ce travail a été déterminé par l'enseignante et n'était pas lié à la recherche).
- 

<sup>49</sup> Dans le cadre de notre recherche, trois périodes ont été nécessaires pour compléter la coévaluation *enseignante – 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).

### 3.3.2 Outils : prétest-posttest et grille d'évaluation

Comme présenté à la figure 7, la collecte de données de la phase QUAN comprend un prétest et un posttest. Concrètement, le prétest et le posttest ont consisté en deux exposés oraux, soit un exposé de pratique (prétest) et un exposé final (posttest) liés au genre travaillé. Le genre oral que nous avons sélectionné est celui de l'exposé descriptif. Ce choix repose principalement sur le fait que l'exposé est un genre oral souvent travaillé à l'école secondaire (Chartrand et al., 2015; Lafontaine, 2011; Lafontaine et Messier, 2009; MEQ, 2004/2006; MEQ, 2007/2009). De plus, la description fait habituellement l'objet d'un enseignement-apprentissage en première secondaire, niveau scolaire des élèves participant à l'expérimentation (MEQ, 2004/2006). Les deux exposés n'ont pas porté sur le même sujet afin d'éviter l'effet test-retest. Le sujet de l'exposé de pratique (du prétest) était la description d'un élément culturel (un mets, un vêtement, une fête, un lieu, etc.). Le sujet de l'exposé final (du posttest) était la description d'un pays imaginaire<sup>50</sup>. Les feuilles de consignes données aux élèves pour l'exposé de pratique et pour l'exposé final sont respectivement présentées aux annexes F et G.

Les élèves ayant à réaliser chacun deux exposés oraux, ce qui impliquait potentiellement beaucoup de temps de classe, nous avons privilégié le fait qu'ils enregistrent ceux-ci à l'aide de leur tablette électronique (les élèves de l'école ciblée en ont tous une en leur possession) sous forme de devoir à la maison. Chaque vidéo a ensuite été déposée par chaque élève dans un dossier OneDrive personnalisé par l'entremise d'un lien sécurisé envoyé par l'étudiante-chercheuse.

Les exposés oraux réalisés lors du prétest et du posttest ont été évalués à l'aide d'une grille permettant de porter un jugement à partir d'une liste de critères préétablis. Selon Dumais (2011a), cet outil peut être mobilisé dans le cadre d'une évaluation faite de manière normative (note chiffrée) ou de manière qualitative (note lettrée ou appréciation). La grille d'évaluation qui a été utilisée dans le cadre de notre recherche (voir l'annexe H) vise

---

<sup>50</sup> La description d'un pays imaginaire est le sujet qu'avaient initialement choisi les enseignantes de français de première secondaire de l'école ciblée (avant le début de la recherche). Nous avons conservé ce sujet, car les enseignantes souhaitaient que les élèves de tous les groupes-classes soient soumis aux mêmes évaluations.

l'attribution d'une note (en pourcentage) et cible les six objets d'enseignement-apprentissage abordés et mis en pratique lors des ateliers formatifs. Nous avons sélectionné les six objets d'enseignement-apprentissage suivants à partir des difficultés observées chez les élèves des trois groupes : la structure de l'exposé descriptif, la conduite discursive descriptive, les registres de langue, le débit, l'intonation et le regard<sup>51</sup>. Plus précisément, pour chaque objet d'enseignement-apprentissage, les critères d'évaluation correspondent aux éléments ayant été pris en note par les élèves dans la section *Comment?* du référentiel<sup>52</sup> rempli lors de chacun des ateliers formatifs (lors de l'étape de l'enseignement, voir le tableau 1 pour une meilleure compréhension du déroulement d'un atelier formatif). Ainsi, les critères et les attentes étaient bien connus des élèves. 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 à l'élève<sup>53</sup>.

Nous avons prétesté la grille d'évaluation que nous avons conçue en évaluant quelques exposés de pratique (quelques prétests). C'est lors de cette étape de validation que nous avons décidé de concevoir une légende pour accompagner notre grille d'évaluation. Pour chacun des critères, cette légende présente plusieurs situations avec le pointage qui leur est associé (voir l'annexe I). Ainsi, la légende favorise la cohérence et la constance quant à l'attribution des pointages. Ultimement, la grille d'évaluation a été approuvée par les professeurs dirigeant cette recherche.

### **3.4 Outils et procédures de collecte de données : phase QUAL**

Puisque notre recherche est basée sur un devis séquentiel explicatif, une seconde phase de collecte de données a été nécessaire à l'atteinte de nos objectifs. Il s'agit d'une phase

---

<sup>51</sup> L'étudiante-chercheuse a effectué elle-même l'enseignement de ces notions lors des ateliers formatifs. Elle a pris en charge l'enseignement tout au long de la séquence présentée à la figure 7. L'enseignante participante était tout de même présente en classe.

<sup>52</sup> Chaque référentiel comprend les sections *Quoi?* (définition de l'objet d'enseignement-apprentissage), *Comment?* (comment utiliser l'objet d'enseignement-apprentissage), *Pourquoi?* (pourquoi utiliser l'objet d'enseignement-apprentissage) et *Quand?* (quand utiliser l'objet d'enseignement-apprentissage). Il s'agit de notes de cours écrites à partir des propos des élèves. Chaque élève a son propre référentiel dans lequel il prend ses notes de cours (voir l'annexe N).

<sup>53</sup> Cette grille quantitative a exclusivement été utilisée aux fins de la recherche. L'enseignante participante a utilisé sa propre grille d'évaluation pour l'attribution d'une note lors de la production finale (indépendamment de la recherche).

qualitative « qui met l'accent sur la compréhension et qui repose sur l'interprétation des phénomènes à partir des significations fournies par les participants » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 30). Ainsi, cette deuxième phase a été menée dans le but d'expliquer les résultats quantitatifs (obtenus lors de la première phase) à partir des propos des élèves. Pour y parvenir, des entrevues semi-dirigées ont été réalisées auprès de 18 participants ayant précédemment pris part à la phase QUAN. Il s'agit d'une méthode de collecte de données qui établit un contact direct entre l'intervieweur (le chercheur) et le répondant (l'élève). Selon Savoie-Zajc (2009), cette méthode de collecte de données peut être définie de la manière suivante :

[...] une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé (p. 340).

Afin de préparer les entrevues semi-dirigées, nous avons eu recours au canevas d'entrevue. Selon Fortin et Gagnon (2016), les questions posées dans le cadre d'une entrevue semi-dirigée doivent être courtes, tendre vers des formulations neutres et ne contenir qu'une seule idée. Sur la base de ces critères, nous avons conçu deux canevas d'entrevue : un premier pour les entrevues menées auprès des participants provenant des groupes expérimentaux (voir l'annexe J) et un deuxième pour les entrevues menées auprès des participants provenant du groupe témoin (voir l'annexe K).

Le premier canevas comprend 16 questions. Bien que l'ordre de ces questions soit susceptible d'être modifié en cours d'entrevue, les questions sont ordonnées en fonction des thèmes qu'elles abordent : 1) l'écart prétest-posttest (pour faire émerger les raisons qui, selon les élèves, peuvent expliquer l'écart entre les notes obtenues au prétest au posttest); 2) la pertinence de l'exposé de pratique et de la coévaluation (pour mieux comprendre la perception de la pertinence de la démarche évaluative aux yeux des élèves); 3) la démarche de coévaluation (pour mettre en lumière les éléments de la démarche de coévaluation qui

ont été bénéfiques selon les élèves et/ou les difficultés rencontrées); 4) la séquence d'enseignement (pour comprendre l'impact perçu de la séquence d'enseignement, laquelle inclut les ateliers formatifs, sur les notes obtenues au prétest et au posttest) . Les entrevues semi-dirigées réalisées auprès des élèves provenant des deux groupes expérimentaux ont une durée approximative de 30 minutes chacune. Pour ce qui est des entrevues semi-dirigées ayant été menées auprès des élèves du GT, nous avons conçu un canevas d'entrevue comprenant 11 questions. Ces questions sont également ordonnées selon 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 est 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. La durée approximative de chaque entrevue est de 20 minutes.

Avant le début de la collecte de données qualitatives, les deux canevas d'entrevue ont fait l'objet d'une validation. Pour le canevas d'entrevue des groupes expérimentaux, nous avons sélectionné, au hasard, une élève parmi ceux et celles n'ayant pas été recruté(e)s pour la collecte de données de la phase QUAL. Il s'agit d'une élève du GE2. Une entrevue semi-dirigée de pratique, menée à l'aide du canevas d'entrevue préalablement conçu, a été réalisée auprès de cette élève dans le but de recueillir ses commentaires : incompréhensions liées à la formulation ou au contenu des questions, point de vue quant à l'ordre des questions, appréciation générale, ajouts potentiels, etc. Le canevas d'entrevue a ensuite été modifié en fonction des commentaires reçus. Par exemple, l'une des modifications apportées consiste en l'ajout d'une sous-question de clarification à la question 2 (la question 2 étant « Selon toi, quel a été l'impact de ces étapes (l'exposé oral de pratique et la coévaluation) sur ton exposé oral final? »). L'élève avec laquelle la validation a été effectuée a explicitement mentionné ne pas comprendre ce que nous voulions dire par « impact ». Nous avons donc ajouté la clarification suivante : « En d'autres mots, penses-tu que ces étapes t'ont aidé pour l'exposé final ou qu'elles n'ont rien changé du tout? Pourquoi? ».

La même procédure a été répétée pour la validation du canevas d'entrevue du GT. La seule modification a été l'ajout de la question 4 et de ces sous-questions (la question 4 étant

« Avais-tu pris l'initiative d'écouter ton exposé oral de pratique? »)<sup>54</sup>. Cet ajout a été fait, car, au fil de l'entrevue, nous nous sommes rendu compte que l'élève avait pris l'initiative d'écouter son exposé oral de pratique avant de faire son exposé oral final (sans que personne ne lui demande de le faire). Nous avons donc pensé qu'il serait pertinent d'ajouter cette question afin de mieux comprendre si ce visionnement pourrait, en partie, expliquer l'amélioration mesurée entre le prétest et le posttest. Ultimement, le canevas d'entrevue des groupes expérimentaux et celui du groupe témoin ont été lus, analysés et validés par la direction de recherche.

Un autre outil a été mobilisé dans le but de recueillir des données de nature qualitative : le journal de bord de l'étudiante-chercheuse. Cet outil a été utilisé pour consigner de l'information durant les deux phases de notre recherche. Plus précisément, le journal de bord a permis à l'étudiante-chercheuse de prendre des notes tout au long de la séquence d'enseignement (après la présentation du projet, la production initiale, les ateliers formatifs et la coévaluation) et à la suite de certaines entrevues semi-dirigées. Le contenu du journal de bord n'a pas fait l'objet d'une analyse, mais l'étudiante-chercheuse a pu s'y référer tout au long de la collecte de données et de l'analyse des résultats (notamment pour se remémorer le déroulement des ateliers formatifs et les difficultés rencontrées par les élèves lors de ceux-ci, se rappeler les idées principales abordées par les élèves lors des entrevues semi-dirigées, etc.). Un exemple du journal de bord de l'étudiante-chercheuse est présenté à l'annexe L.

### **3.5 Calendrier de la collecte de données**

Les informations relatives aux outils et aux procédures mobilisées lors des phases QUAN et QUAL ayant été présentées, nous nous intéressons maintenant à la mise en place de la collecte de données. Un calendrier, incluant les différentes étapes que nous avons suivies et leur date de réalisation, a été produit et est présenté au tableau 8. Ce calendrier reprend les mêmes étapes que celles illustrées à la figure 7.

---

<sup>54</sup> Cette question n'a pas été ajoutée au canevas d'entrevue des groupes expérimentaux, car nous savons que les élèves du GE1 et du GE2 ont écouté la vidéo de leur exposé de pratique (lors de la coévaluation, voir le tableau 7).



## Tableau 8

### *Calendrier des deux phases de la collecte de données*

Phase QUAN	
Étape	Date de réalisation <sup>55</sup>
Présentation de la recherche et du projet de communication aux élèves	31 octobre 2022
Présentation de la recherche aux élèves (deuxième fois) <sup>56</sup>	3 novembre 2022
Production initiale et état des connaissances	8 novembre 2022
Atelier 1 : Structure de l'exposé descriptif (partie 1)	17 novembre 2022
Atelier 1 : Structure de l'exposé descriptif (partie 2)	18 novembre 2022
Atelier 2 : Conduite discursive descriptive	22 novembre 2022 (GE1 et GE2) 24 novembre 2022 (GT)
Atelier 3 : Registres de langue	28 novembre 2022
Atelier 4 : Débit	1 <sup>er</sup> décembre 2022
Atelier 5 : Intonation	2 décembre 2022
Atelier 6 : Regard	5 décembre 2022
Exposé de pratique (prétest)	Date de présentation des consignes : 5 décembre 2022 Date de remise : 7 décembre 2022
Coévaluation formative (intervention)	14 décembre 2022 (GE1) 14, 15 et 16 décembre 2022 (GE2)
Exposé final (posttest)	Date de présentation des consignes : 16 décembre 2022 Date de remise : 19 décembre 2022
Évaluation de 156 exposés oraux et analyse des données quantitatives	Janvier à mi-février 2023

<sup>55</sup> Chaque date correspond à une période (de 70 minutes).

<sup>56</sup> Une deuxième période a été consacrée à la présentation du projet de recherche aux élèves, car le taux de participation était très faible à la suite de la première présentation.

<b>Phase QUAL</b>	
Étapes	Date de réalisation <sup>57</sup>
Validation des deux canevas d'entrevue	17 février 2023
Réalisation de 18 entrevues semi-dirigées	20 au 24 février 2023 6 au 14 mars 2023
Transcription des verbatims et analyse des données qualitatives	Mi-mars à fin avril 2023

Comme indiqué au tableau 8, la phase QUAL de la collecte de données s'est échelonnée sur un peu moins de deux mois. La séquence d'enseignement est relativement longue, car elle comprend six ateliers formatifs. Bien que Dumais (2010) recommande la mise en place de quatre ou cinq ateliers par séquence d'enseignement au niveau secondaire, nous avons choisi d'en réaliser davantage pour avoir un plus grand nombre d'objets à évaluer. De plus, nous voulions sélectionner deux objets appartenant à chacune des compétences langagières de l'oral (Préfontaine et al., 1998) : la compétence linguistique (le débit et l'intonation), la compétence discursive (la structure de l'exposé descriptif et la conduite discursive descriptive) et la compétence communicative (les registres de langue et le regard). La planification détaillée de la séquence d'enseignement ainsi que les référentiels conçus pour chaque objet d'enseignement-apprentissage sont respectivement présentés aux annexes M et N.

La phase QUAL de la collecte de données a été moins chronophage que la précédente. La durée a été d'environ deux semaines (entrecoupées par la semaine de relâche). Par ailleurs, puisqu'environ deux mois<sup>58</sup> se sont écoulés entre la fin de la séquence d'enseignement et le début des entrevues semi-dirigées (cette période inclue le congé des fêtes de fin d'année), des stratégies ont été mises en place pour rafraîchir la mémoire des élèves participant à la

<sup>57</sup> Les entrevues ont eu lieu durant les cours de français (dans un autre local où l'étudiante-chercheuse était seule avec l'élève interrogé). En moyenne, une entrevue a été réalisée par cours. Bien que la durée approximative des entrevues (du temps d'enregistrement) soit de 30 minutes dans les GE et de 20 minutes dans le GT, la rencontre avec chaque participant était plus longue (incluant l'accueil, l'écoute des vidéos, le rappel de la séquence d'enseignement, etc.).

<sup>58</sup> Il s'agit de la période pendant laquelle nous avons évalué l'ensemble des exposés oraux (156 au total) et avons analysé les données quantitatives.

phase QUAL. Avant chaque entrevue, nous avons demandé aux élèves de visionner la vidéo de leur exposé de pratique et celle de leur exposé final. Nous avons également effectué un rappel concernant les différentes étapes de la séquence d'enseignement (voir les informations inscrites à la première page de l'annexe J et de l'annexe K).

Ainsi, plusieurs procédures, s'échelonnant sur environ cinq mois, ont été nécessaires pour l'atteinte de nos objectifs de recherche. Les principales étapes suivies lors de la phase QUAN sont les suivantes : le recrutement de l'enseignante et de ses élèves, la réalisation d'une séquence d'enseignement de l'oral (incluant la présentation du projet de communication, la production initiale, l'état des connaissances, six ateliers formatifs, l'exposé de pratique, la coévaluation formative<sup>59</sup> et l'exposé final) et, ultimement, l'évaluation de 156 exposés oraux et l'analyse des données quantitatives. Pour sa part, la phase QUAL a impliqué un moins grand nombre d'étapes : la sélection de 18 élèves (6 par groupe), la réalisation d'entrevues semi-dirigées, la transcription des verbatims et l'analyse des données qualitatives. Les détails concernant l'analyse des données de la phase QUAN et de la phase QUAL sont exposés dans la section suivante.

### **3.6 Analyse des données**

Étant donné que nous avons collecté des données de nature différente, nous avons eu recours à deux types d'analyses : des analyses quantitatives pour les données recueillies à l'aide du prétest et du posttest, ainsi que des analyses qualitatives pour les données découlant des entrevues semi-dirigées. Des précisions ayant trait à l'analyse des données quantitatives sont présentées dans les prochaines lignes. Il est par la suite question de l'analyse des données qualitatives.

#### **3.6.1 Analyse des données quantitatives**

Lors de l'évaluation du prétest et du posttest, nous avons attribué le pointage de 1, de 0,5 ou de 0 pour chacun des critères figurant dans notre grille d'évaluation. Nous avons ensuite calculé la somme de ces pointages pour attribuer une note (habituellement sur un total de

---

<sup>59</sup> Dans les GE seulement.

30 points<sup>60</sup>) à la présentation orale de chaque élève. Ultiment, ces notes ont été converties en pourcentages afin qu'elles aient un dénominateur commun (ce qui favorise leur comparaison). À l'aide du logiciel SPSS et dans le but d'atteindre notre premier objectif spécifique, soit de mesurer des effets de la coévaluation formative sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire, nous avons eu recours à une analyse de variance (ANOVA) à mesures répétées avec le groupe comme variable intersujet et le temps de passation (prétest et posttest) comme variable intrasujet.

L'analyse des données qualitatives, quant à elle, vise à répondre à notre second objectif spécifique : décrire des raisons pouvant expliquer ces effets. Il en est question dans la prochaine sous-section.

### **3.6.2 Analyse des données qualitatives**

Les verbatims des entrevues semi-dirigées ont fait l'objet d'une analyse qualitative à l'aide du logiciel QDA Miner. Plus précisément, une analyse de contenu a été réalisée. En ce qui a trait à la définition de cette méthode d'analyse, nous prenons appui sur la thèse de Dumais (2014), dont le sujet est lié, tout comme ce présent mémoire, à la didactique de l'oral. La définition de l'analyse de contenu proposée par Dumais (2014), elle-même basée sur des travaux antérieurement publiés par plusieurs chercheurs,<sup>61</sup> est la suivante :

[...] une méthode scientifique de recherche basée sur une technique d'analyse utilisant des procédures systématiques, objectives, qualitatives de description permettant le traitement exclusif et méthodique de matériel varié afin de faire ressortir les caractéristiques spécifiques du contenu explicite de ce matériel [...]. Par la mise en relation des textes, l'analyse de contenu

---

<sup>60</sup> Le total peut varier d'un exposé oral à l'autre en fonction des objets d'enseignement-apprentissage mobilisés par les élèves. Par exemple, si aucune phrase interrogative n'est prononcée, le critère *Phrases interrogatives* → *L'intonation est ascendante* est annulé. La note attribuée à l'élève est donc sur 29 et non sur 30.

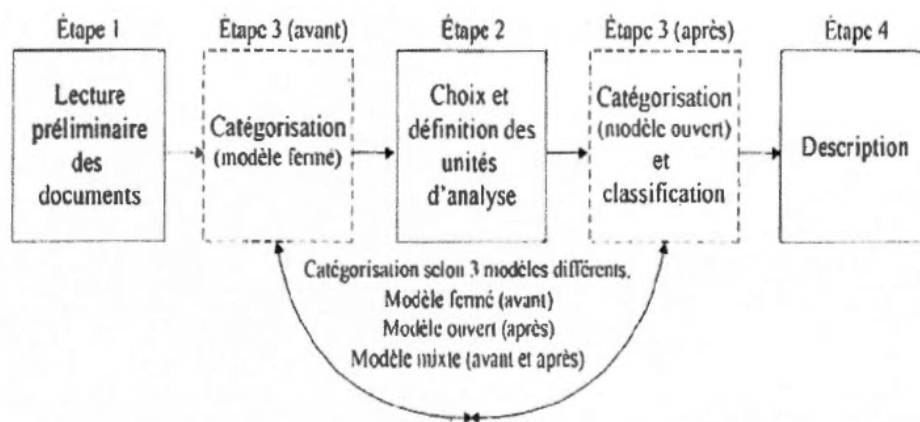
<sup>61</sup> En ordre chronologique de parution : L'écuyer, 1987 et 1990; Mucchielli, 1988; Mayer et Ouellet, 1991; Roberte et Bouillaguet, 1997; Landry, 2000; Legendre, 2005; Richard, 2006; Bardin, 2007; Leray, 2008.

permet de mesurer la complexité du phénomène étudié et de dégager une vue d'ensemble de celui-ci (p. 136-137).

Pour mener à bien notre analyse de contenu, nous avons suivi les quatre étapes du modèle présenté dans la thèse de Dumais (2014). Ce modèle, inspiré de L'Écuyer (1987) et adapté par Guay (2004), est illustré à la figure 8<sup>62</sup>.

### Figure 8

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



Comme première étape, nous avons procédé à une lecture préliminaire des 18 verbatims afin de nous imprégner de leur essence, de nous remémorer les principaux sujets abordés par les participants et d'anticiper les choix des unités d'analyse à retenir. Une unité d'analyse consiste en « un segment d'information » (Legendre, 2005, p.1425) se trouvant dans l'un de verbatims du corpus.

En qui concerne la deuxième étape, nous avons effectué une seconde lecture (analytique, cette fois) afin de colliger les unités d'analyse. À cet égard, nous avons choisi l'*unité de sens*, laquelle peut être définie « comme étant tout énoncé retenu qui possède normalement un sens complet en lui-même » (Dumais, 2014, p. 138). Il peut donc s'agir de quelques mots ou de plusieurs phrases. À noter que, à l'instar de Dumais (2014) et de Simoneau

<sup>62</sup> Cette figure a été repérée dans la thèse de Dumais (2014, p. 137).

(2019)<sup>63</sup>, nous ne considérerons que le *contenu manifeste*, c'est-à-dire le contenu ayant explicitement été mentionné par les participants interrogés.

La troisième étape, soit celle de la catégorisation, consiste, selon Dumais (2014), « à regrouper les unités de sens par "analogie de sens" (Mucchielli, 1979) afin de mettre en évidence les caractéristiques et la signification des documents analysés » (p. 138). C'est à cette étape que les unités de sens sont catégorisées en mots génériques appelés « descripteurs ». Selon L'écuyer (1987), trois modèles sont susceptibles d'être mobilisés en lien avec le choix des descripteurs : le modèle ouvert, le modèle fermé et le modèle mixte. Le chercheur ayant sélectionné le modèle ouvert commence sa catégorisation sans descripteurs prédéterminés : il les identifie au fur et à mesure de la progression de son analyse de contenu. Le modèle fermé prescrit l'inverse : les descripteurs sont entièrement déterminés avant le début de l'analyse et ne peuvent être modifiés ou ajoutés en cours de route. Le troisième modèle, soit le modèle mixte, est celui que nous avons décidé de mobiliser en raison de sa flexibilité. Il autorise la sélection de descripteurs avant le début de l'analyse et la modification de cette liste en cours d'analyse. Ainsi, de nouveaux descripteurs sont susceptibles d'être induits par la lecture des unités de sens et d'autres, choisis au départ, sont susceptibles de se voir retirer. Dans le cadre de notre recherche, les descripteurs mobilisés consistent en différentes raisons pouvant expliquer les effets de la coévaluation formative (des raisons pouvant expliquer l'amélioration et des raisons pouvant expliquer l'absence d'amélioration). La liste de tous les descripteurs que nous avons utilisés est présentée à l'annexe O.

Lors de la quatrième étape, nous avons procédé au traitement qualitatif des données. Les unités de sens ont été regroupées en fonction de la catégorisation effectuée à la troisième étape de l'analyse. Essentiellement, nous avons regroupé toutes les unités de sens auxquelles un même descripteur a été attribué à l'étape précédente. Nous avons également rassemblé différents descripteurs au sein de catégories générales. Par exemple, en ce qui a trait aux raisons pouvant expliquer l'amélioration des élèves, la catégorie générale « Raisons liées à l'exposé de pratique » comprend plusieurs descripteurs, tels que « Fournir

---

<sup>63</sup> Simoneau (2019) a rédigé un mémoire s'intéressant à la didactique de l'oral.

des repères pour la production finale » et « Permettre de se pratiquer avant l'évaluation finale » (voir l'annexe O).

Ainsi, une analyse de contenu, lors de laquelle nous avons catégorisé les unités de sens en fonction de différents descripteurs, a été réalisée dans le but d'atteindre notre second objectif, soit de décrire des raisons pouvant expliquer les effets de la coévaluation formative sur le développement de la compétence à communiquer oralement selon des élèves du secondaire.

Nous avons présenté, dans ce chapitre, la méthodologie sur laquelle notre étude prend appui. Au prochain chapitre, nous décrivons les résultats obtenus à la suite de la réalisation de notre cueillette de données.

## Chapitre 4. Résultats

Ce quatrième chapitre présente les résultats issus des deux phases de notre collecte de données. Il est d'abord question des résultats de la phase quantitative, découlant de l'analyse des exposés descriptifs, qui visent à mesurer des effets de la coévaluation formative sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire. Par la suite, les résultats de la phase qualitative, provenant de l'analyse des verbatims d'entrevues semi-dirigées, sont présentés dans le but de décrire des raisons pouvant expliquer les effets de la coévaluation formative.

### 4.1 Résultats de la phase quantitative

La phase quantitative a été menée dans le but d'atteindre notre premier objectif spécifique, soit de mesurer des effets de la coévaluation formative sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire. Pour y parvenir, nous avons choisi la méthode *prétest-posttest*. Cette dernière nous a permis de mesurer les effets de l'intervention mise en place dans deux groupes expérimentaux, soit une coévaluation formative *élève – élève* dans le groupe expérimental 1 (GE1) et une coévaluation formative *enseignante – élève* dans le groupe expérimental 2 (GE2), et de comparer les résultats obtenus avec ceux d'un groupe témoin (GT) dans lequel aucune coévaluation formative n'a été effectuée. Dans cette section, les résultats obtenus au prétest et au posttest sont d'abord présentés. Il est par la suite question des résultats de l'analyse de variance (ANOVA) effectuée pour mesurer les effets de l'intervention dans chaque groupe.

Le tableau 9 présente les pourcentages globaux représentant les résultats des élèves en fonction des temps de passation concernés. Rappelons que le prétest et le posttest ont consisté en deux exposés descriptifs enregistrés et que l'évaluation de ces exposés à l'aide de la grille d'évaluation que nous avons conçue (voir l'annexe H) a permis l'attribution d'une note en pourcentage pour chacun des participants aux deux temps.



**Tableau 9**

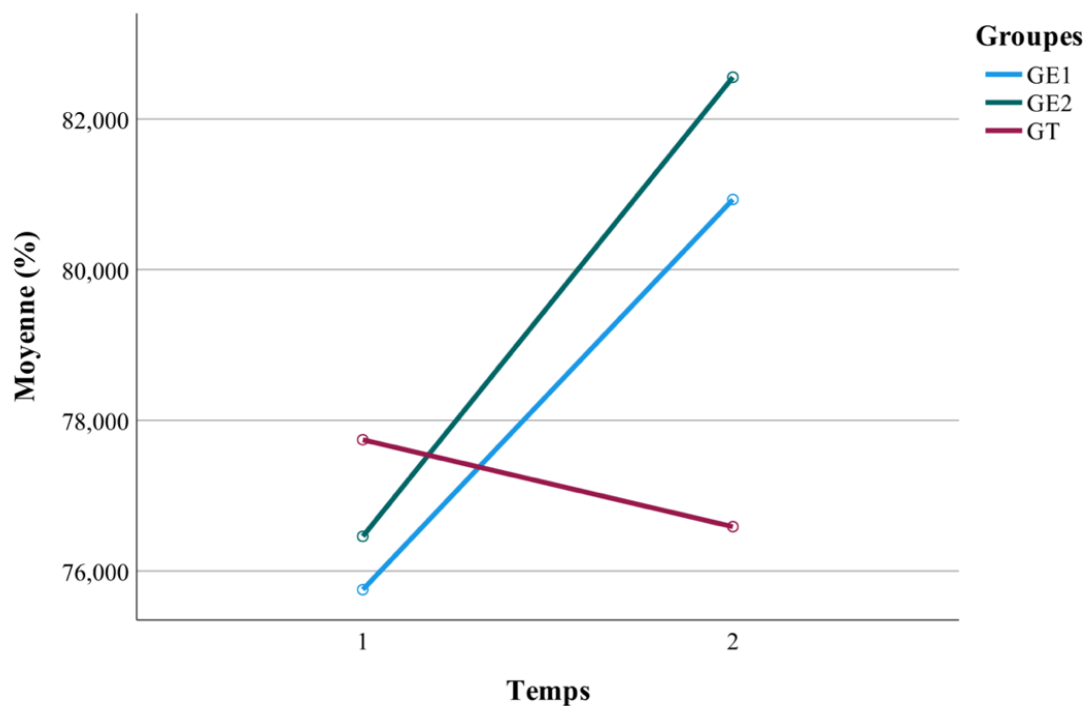
*Résultats des élèves (%) au prétest (T1) et au posttest (T2)*

	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

La figure 9 illustre également ces données.

**Figure 9**

*Moyenne aux deux temps pour chaque groupe*



Afin de procéder à une comparaison des groupes et de déterminer s'il existe des différences statistiquement significatives entre le GE1 (ayant vécu une coévaluation formative *élève – élève*), le GE2 (ayant vécu une coévaluation formative *enseignante – élève*) et le GT (dans lequel aucune coévaluation formative n'a été mise en place) en fonction des deux temps de passation correspondant aux épreuves de pré/posttest, nous avons procédé à une analyse de variance (ANOVA) à mesures répétées avec le groupe comme facteur intersujet. On observe un effet significatif du groupe ( $F(2, 75) = 7.838, p = .001, \eta^2 = .173$ ). L'analyse post hoc (Cohen) révèle qu'au temps 1 (prétest), les groupes ne se distinguent pas en fonction de leurs scores (GT vs GE1 :  $p = .368$ ; GT vs GE2 :  $p = .591$ ; GE1 vs GE2 :  $p = .776$ ). Il est donc possible de considérer le GE1, le GE2 et le GT comme étant comparables – d'un point de vue statistique – avant l'intervention. Toutefois, au temps 2 (posttest), les participants du GT ont des scores significativement plus bas que les participants du GE1 ( $p = .028$ ) et du GE2 ( $p = .006$ ). Il existe donc un effet d'interaction significatif entre la coévaluation formative et l'amélioration des notes des exposés descriptifs des élèves au fil du temps. Par ailleurs, les résultats de l'analyse post hoc (Cohen) nous indiquent qu'il n'existe pas de différence statistiquement significative entre le GE1 et le GE2 au temps 2 ( $p = .461$ ). Les deux modalités de coévaluation formative (*élève – élève* et *enseignante – élève*) semblent donc produire le même effet : d'un point de vue statistique, l'une ne permet pas une plus grande amélioration que l'autre.

Au cours de cette première section du chapitre de présentation des résultats, nous avons décrit l'ensemble des résultats de la phase quantitative de notre recherche. Il a d'abord été question des résultats obtenus par les groupes de participants au prétest et au posttest, puis des résultats de l'analyse de variance (ANOVA) effectuée pour déterminer l'effet de chaque modalité d'intervention sur le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves au fil du temps. Ultimement, dans le but de répondre le plus clairement possible à l'objectif spécifique de la phase quantitative de la recherche<sup>64</sup>, les différents effets mesurés ont été regroupés dans le tableau 10.

---

<sup>64</sup> En guise de rappel, l'objectif de la phase QUAN est le suivant : mesurer des effets de la coévaluation formative sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire.

**Tableau 10***Synthèse des effets mesurés pour chaque groupe*

Groupe <sup>a</sup>	Modalité de l'intervention	Effets mesurés	Section(s) où des raisons pouvant expliquer cet effet sont décrites
GE1 (N = 26)	Coévaluation <i>élève – élève</i>	<b>Effet principal :</b> Une amélioration a été mesurée entre le T1 et le T2. Cette amélioration est statistiquement significative au sein du groupe. Au total, 17 participants se sont améliorés.	4.2.1.1 et 4.2.1.2.1
		<b>Effet secondaire :</b> Une absence d'amélioration a été mesurée entre le T1 et le T2 pour 9 participants. Cette absence d'amélioration est minoritaire au sein du groupe.	4.2.2.1 et 4.2.2.2.1
GE2 (N = 20)	Coévaluation <i>ens. – élève</i>	<b>Effet principal :</b> Une amélioration a été mesurée entre le T1 et le T2. Cette amélioration est statistiquement significative au sein du groupe. Au total, 17 participants se sont améliorés.	4.2.1.1 et 4.2.1.2.2
		<b>Effet secondaire :</b> Une absence d'amélioration a été mesurée entre le T1 et le T2 pour 3 participants. Cette absence d'amélioration est minoritaire au sein du groupe.	4.2.2.1 et 4.2.2.2.2
GT (N = 32)	Absence de coévaluation	<b>Effet principal :</b> Une absence d'amélioration a été mesurée entre le T1 et le T2 pour une majorité de participants. Au total, 19 participants ont régressé.	4.2.3.2
		<b>Effet secondaire :</b> Une amélioration a été mesurée entre le T1 et le T2 pour 13 participants. Cette amélioration est minoritaire au sein du groupe.	4.2.3.1

a. Différence entre les groupes → Au temps 2 (posttest), les résultats du test post hoc (Cohen) de l'ANOVA à mesures répétées indiquent qu'il existe une différence statistiquement significative entre le GT et le GE1, et entre le GT et le GE2. Il n'existe pas de différence statistiquement significative entre le GE1 et le GE2. Au temps 1 (prétest), tous les groupes étaient similaires.

## **4.2 Résultats de la phase qualitative**

Puisque notre recherche est basée sur un devis séquentiel explicatif, les résultats de la phase qualitative servent à expliquer les résultats de la phase quantitative. Ainsi, l'objectif spécifique de la phase QUAL (le deuxième objectif spécifique de la recherche) est le suivant : décrire des raisons pouvant expliquer les effets de la coévaluation formative sur le développement de la compétence à communiquer oralement selon des élèves du secondaire. Pour atteindre cet objectif, des entrevues semi-dirigées ont été réalisées auprès de six élèves par groupe, et les verbatims de ces entrevues ont fait l'objet d'une analyse de contenu. Rappelons que, pour chacun des groupes, nous avons sélectionné deux élèves dont la variation prétest-posttest se situe au-dessus d'un écart type de la variation moyenne (des élèves s'étant beaucoup améliorés), deux élèves dont la variation prétest-posttest se situe à l'intérieur d'un écart type de la variation moyenne, et deux élèves dont la variation prétest-posttest se situe en dessous d'un écart type de la variation moyenne (des élèves ne s'étant pas améliorés ou ayant même régressé). Dans cette section, nous décrivons d'abord des raisons pouvant expliquer l'amélioration mesurée dans le GE1 et le GE2. Nous nous intéressons ensuite aux raisons pouvant expliquer l'absence d'amélioration mesurée dans le GE1 et le GE2, et aux raisons pouvant expliquer les effets mesurés dans le GT. Ultimement, d'autres résultats issus de l'analyse qualitative des verbatims sont présentés (concernant l'opinion des élèves quant au choix de la personne coévaluatrice et quant à l'étape de la séquence d'enseignement ainsi qu'à l'atelier formatif ayant été les plus aidants pour l'exposé final).

### **4.2.1 Raisons pouvant expliquer l'amélioration dans le GE1 et le GE2**

Afin de mieux comprendre les raisons pouvant expliquer l'amélioration mesurée dans les deux groupes expérimentaux, nous avons mené des entrevues semi-dirigées auprès de quatre élèves s'étant améliorés dans le GE1 et de quatre élèves s'étant améliorés dans le GE2<sup>65</sup>. Les données relatives aux participants sélectionnés sont présentées dans le tableau 11.

---

<sup>65</sup> Au départ, nous avons créé deux catégories d'élèves s'étant améliorés (ceux ayant beaucoup progressé et ceux se situant dans la moyenne) afin de comprendre si des raisons différentes (ou plus nombreuses)

**Tableau 11***Participants sélectionnés en raison de leur amélioration dans le GE1 et le GE2*

Participants dont la variation prétest-posttest se situe au-dessus d'un écart type de la variation moyenne de leur groupe <sup>a</sup>			
Participant	Prétest (%)	Posttest (%)	Variation prétest-posttest (%)
GE1P7	55,36	78,45	+23,09
GE1P21	66,07	88,80	+22,73
GE2P5	62,50	75,86	+13,36
GE2P11	77,59	96,55	+18,96
Participants dont la variation prétest-posttest se situe à l'intérieur d'un écart type de la variation moyenne de leur groupe <sup>b</sup>			
Participant	Prétest (%)	Posttest (%)	Variation prétest-posttest (%)
GE1P1	62,50	71,43	+8,93
GE1P5	70,54	79,75	+9,21
GE2P7	81,03	87,07	+6,04
GE2P9	82,76	88,79	+6,03

a.  $\geq +14,10$  % dans le GE1,  $\geq +11,80$  % dans le GE2.  
b. [-3,73 %, +14,09 %] dans le GE1, [+0,39 %, 11,79 %] dans le GE2.

Lors de l'analyse des verbatims, nous avons comparé les propos de ces élèves afin de faire ressortir des raisons pouvant expliquer l'amélioration mesurée dans le GE1 et le GE2<sup>66</sup>. Nous avons pris conscience que certaines raisons ont été mentionnées à la fois par des élèves provenant du GE1 et du GE2, alors que d'autres raisons ont été mentionnées exclusivement (ou presque) par des élèves provenant de l'un ou l'autre des groupes expérimentaux. Ainsi, les sous-sections suivantes présentent respectivement des raisons communes pouvant expliquer l'amélioration dans le GE1 et le GE2, et des raisons différentes pouvant expliquer l'amélioration dans chacun des groupes expérimentaux.

pouvaient expliquer leur amélioration. Lors de notre analyse des verbatims, nous nous sommes rendu compte que les mêmes raisons étaient mentionnées par ces deux catégories d'élèves. Nous les avons donc regroupées.  
<sup>66</sup> Plus précisément, les transcriptions des entretiens semi-dirigés ont été analysées à l'aide du logiciel QDA Miner. Des descripteurs ont été attribués aux propos des élèves en suivant le modèle mixte (descripteurs préétablis et descripteurs émergents). Ultiment, les descripteurs attribués aux propos des élèves s'étant améliorés dans le GE1 et le GE2 ont été comparés. Nous avons principalement utilisé l'outil s'intéressant à l'occurrence du code (la présence ou l'absence du descripteur dans chaque verbatim).

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

Les deux modalités de coévaluation mises en place lors de l'expérimentation (*élève – élève* dans le GE1 et *enseignante – élève* dans le GE2) sont basées sur la même démarche : l'exposé de pratique, l'autoévaluation et la discussion avec la personne coévaluatrice (voir le tableau 7 pour plus d'informations concernant la démarche suivie). Il n'est donc pas surprenant que des raisons communes pouvant expliquer l'amélioration des élèves du GE1 et du GE2 aient émergé de l'analyse des verbatims. Ces raisons communes ont été regroupées en cinq catégories, soit les raisons liées à l'exposé de pratique, à l'autoévaluation, à la discussion, à l'attitude de l'élève et à la perception de la pertinence de la démarche. Les raisons appartenant à chacune de ces catégories sont décrites ci-dessous.

##### 1) Raisons liées à l'exposé de pratique

La première raison liée à l'exposé de pratique, mentionnée par des élèves s'étant améliorés dans les deux groupes expérimentaux, est le fait que l'exposé de pratique **fournit des repères pour l'exposé final**. Les élèves ont mentionné que l'exposé de pratique leur permet de savoir à quoi s'attendre : la deuxième fois qu'un exposé est effectué, ils sont davantage en terrain connu. Bien que le sujet des deux exposés ne soit pas le même, les élèves ont une meilleure idée de la production attendue et de la démarche de planification à entreprendre. À cet égard, une élève du GE1 mentionne ceci :

Si j'avais pas pratiqué, bin je pense que j'aurais pris beaucoup de temps à faire l'exposé [final] pis j'aurais eu besoin d'une feuille pour écrire vraiment toute ce que j'avais. Mais là, en ayant fait une pratique avant, je savais un peu mes bases pis je savais où me repérer genre (GE1P1, +8,93 %).

Les propos tenus par un élève du GE2 vont dans le même sens : « Je trouve qu'elle est très pertinente [l'étape de l'exposé de pratique], comme ça tu peux être plus préparé mentalement et physiquement, on peut dire. Pour l'exposé final » (GE2P7, +6,04 %).

La deuxième raison appartenant à cette catégorie est le fait que l'exposé de pratique, comme son nom l'indique, **permet aux élèves de s'exercer avant l'évaluation finale**.

Rappelons que l'exposé de pratique a été effectué dans le but de réaliser une coévaluation formative en classe, alors que l'exposé final a fait l'objet d'une évaluation des apprentissages (une note – utilisée pour le bulletin – a été attribuée par l'enseignante indépendamment de notre recherche). Selon des élèves interrogés, l'exposé de pratique a été l'occasion de mobiliser l'ensemble des objets d'enseignement-apprentissage travaillés lors des ateliers avant qu'une note finale soit attribuée à leur production. C'est cet aspect lié à l'évaluation finale que semble évoquer une élève du GE1 lorsqu'elle parle de « pratiques plus importantes » :

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 dans la vidéo. [...] 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 %).

Ces propos sont similaires à ceux entendus dans le GE2. En voici un exemple : « Si tu fais juste les ateliers [sans exposé de pratique], tu as appris qu'est-ce qui faudrait faire, et après, à l'exposé final, ça va être plus compliqué de le faire puisque tu n'as pas eu de pratique juste avant » (GE2P7, +6,04 %). Ainsi, l'exposé de pratique, fournissant des repères pour la production finale et permettant aux élèves de s'exercer avant l'évaluation finale, semble favoriser l'amélioration des élèves.

## 2) *Raisons liées à l'autoévaluation*

La première raison pouvant expliquer l'amélioration mesurée à la fois dans le GE1 et dans le GE2 et faisant partie de cette deuxième catégorie est le fait de **regarder la vidéo de l'exposé de pratique**. En effet, lors de l'autoévaluation, nous avons demandé aux élèves d'écouter la vidéo de leur exposé de pratique et, ensuite, de remplir le questionnaire d'autoévaluation. Selon l'analyse des verbatims, il semble que cette pratique soit gagnante : des élèves interrogés avançaient que le fait d'écouter leur propre présentation orale leur permet d'identifier des éléments à améliorer. À cet égard, voici les propos d'une élève du GE1 : « Quand tu te réécoutes, tu remarques beaucoup tes difficultés, tu les améliores »

(GE1P21, +22,73 %). Un élève du GE2, quant à lui, mentionne que « c'est me voir en vidéo [qui m'a le plus aidé], comme ça je peux voir qu'est-ce que j'ai fait de mal et qu'est-ce que je pourrais améliorer » (GE2P7, +6,04 %). Soulignons que, bien que le fait d'écouter sa propre présentation orale puisse mettre les élèves mal à l'aise, les élèves que nous avons interrogés nous ont presque tous affirmé que ce visionnement en vaut la peine : « Je pense que ça m'a beaucoup plus appris pis aidée que me mettre en inconfort pis pas me sentir bien tsé » (GE1P1, +8,93 %).

La troisième raison pouvant expliquer l'amélioration des élèves du GE1 et du GE2 et faisant partie de cette deuxième catégorie est le fait de **faire des ajustements**. Selon les propos des élèves, l'autoévaluation, notamment en lien avec l'écoute de la vidéo et la prise de conscience des éléments à améliorer, incite les élèves à faire des ajustements dans le but de produire une meilleure version de leur travail lors de l'exposé final. Voici ce que mentionne un élève du GE2 concernant les ajustements effectués :

Bin pendant l'autoévaluation, j'ai réalisé que... On entendait vraiment pas, bin pas beaucoup. Et que ma face était vraiment basse. [...] Donc là [à l'exposé final], j'ai décidé de mettre un cahier en dessous de ma tablette. Comme ça ma face serait plus centrée. Et après, j'ai parlé plus fort. Et j'ai aussi bougé ma tablette parce qu'avant la caméra était là [sur le côté], et après elle était là [plus centrée] (GE2P5, +13,36 %).

Pour faire ces ajustements, le participant GE2P5 semble avoir consulté ses notes de cours. En effet, mettre un cahier sous la tablette dans le but d'ajuster la hauteur de la caméra fait partie des stratégies qui ont été enseignées et écrites dans le référentiel lors de l'atelier formatif portant sur le regard. Une élève du GE1 fait également mention d'ajustements basés sur les notes de cours :

Tu l'as regardée [la vidéo de l'exposé de pratique], tu t'es dit "ok, mais même avec les ateliers, ça j'ai pas eu bon". [...] Tu peux ouvrir ta tablette, tu peux aller sur les notes qu'on a pris, pis tu peux t'en remémorer pis tu peux dire "ok, je pourrais faire un plus gros impact sur mon exposé final pis



faire l'exposé encore plus meilleur que qu'est-ce que j'aurais pensé"  
(GE1P21, +22,73 %).

Ainsi, plusieurs raisons liées à l'autoévaluation peuvent expliquer l'amélioration mesurée dans les deux groupes expérimentaux. Le fait de regarder la vidéo de l'exposé de pratique semble susciter une prise de conscience chez l'élève concernant des éléments à améliorer, prise de conscience de laquelle découlent des ajustements effectués dans le but de produire un meilleur exposé final. Selon les élèves interrogés, d'autres raisons peuvent expliquer leur amélioration. Ces raisons sont liées à la discussion avec la personne coévaluatrice.

### 3) *Raisons liées à la discussion*

La première raison liée à la discussion concerne **la prise de conscience des forces et des points à améliorer**. En effet, tout comme l'autoévaluation, la discussion avec la personne coévaluatrice (l'enseignante ou un autre élève de la classe) semble engendrer une prise de conscience quant aux lacunes présentes dans l'exposé de pratique. Or, contrairement à l'autoévaluation, la discussion semble favoriser la prise de conscience des forces, lesquelles sont plus difficilement perçues par les élèves lorsqu'ils regardent eux-mêmes la vidéo de leur exposé de pratique. En effet, seulement deux élèves sur huit (s'étant améliorés dans le GE1 et le GE2) ont mentionné avoir pris conscience de forces lors de l'autoévaluation, alors que six élèves sur huit font part de cette prise de conscience lors de l'étape de la discussion. En guise d'exemple concernant cette première raison liée à la discussion, voici la réponse d'un élève du GE1 à la question « Durant la coévaluation, quelle partie t'a le plus aidé? » : « Je pense que c'est la partie où on a discuté avec notre partenaire parce que c'est vraiment là que j'ai entendu mes forces et mes faiblesses » (GE1P5, +9,21 %). Des propos similaires ont été entendus dans le GE2 : « Mme Martin<sup>67</sup> m'a aidé à voir c'était quoi mes faiblesses et mes forces et à me concentrer sur mes faiblesses » (GE2P7, +6,04 %).

La deuxième raison faisant partie de cette catégorie est **la confirmation de l'autoévaluation**. Selon des élèves du GE1 et du GE2, la discussion leur permet de

---

<sup>67</sup> Il s'agit d'un nom fictif.

confirmer les observations faites lors de l'autoévaluation, ce qui les rend davantage confiants quant à l'identification des éléments à travailler. À ce sujet, un élève du GE1 mentionne ceci : « Dans mon autoévaluation, je me suis dit "ouin pour la structure y'a peut-être des points à penser". Ensuite j'ai vraiment eu la confirmation pendant la discussion quand Amélie<sup>68</sup> m'a dit "ta structure, y manque une conclusion" » (GE1P5, +9,21 %). L'idée de la confirmation de l'autoévaluation est également ressortie chez les élèves ayant fait une coévaluation avec l'enseignante. Voici un exemple : « La discussion, ça m'a aidé à confirmer mes propos à propos de mauvais moments de la vidéo » (GE2P7, +6,04 %).

En plus de confirmer ce qui a été perçu par les élèves lors de l'autoévaluation, la discussion permet également de **déterminer les éléments qui sont réellement à travailler** en fonction de l'avis d'un pair ou de l'enseignante. En effet, des élèves que nous avons interrogés ont mentionné avoir identifié plusieurs points à améliorer lors de leur autoévaluation. Ils ont parfois l'impression que leur autoévaluation, quelque peu sévère, ne leur donne pas tout à fait l'heure juste, comme en témoigne cet extrait :

Moi, je dirais que c'est la discussion [qui a plus aidé que l'autoévaluation], parce que t'as l'avis d'une personne. Autoévaluation, c'est qu'est-ce que tu penses, tu sais pas honnêtement qu'est-ce que c'est. [...] Là [pendant la discussion], t'as l'avis de quelqu'un qui te dit "ok, ça faudrait que tu travailles, tout le reste c'est beau". [...] Parce que ma structure, je la trouvais pas trop bonne, mais lui y disait que c'était parfait (GE1P21, +22,73 %).

La discussion semble donc permettre aux élèves de relativiser et de nuancer leurs observations. Ils sont ainsi mieux outillés pour départager les éléments qui sont réellement à travailler (en vue de la production finale) des éléments qu'ils ont possiblement jugés trop sévèrement et dont le niveau semble adéquat selon la personne coévaluatrice. Dans le même ordre d'idées, aux dires d'une élève du GE2, la discussion avec la personne coévaluatrice agit comme un tamis : elle permet de filtrer tous les points négatifs observés lors de l'autoévaluation et de conserver ceux sur lesquels il serait plus important de

---

<sup>68</sup> Il s'agit d'un nom fictif.

travailler. À cet égard, voici la réponse de cette élève à la question « Durant la coévaluation, quelle étape t'a le plus aidée? » :

Je pense que c'est celle avec Mme Martin parce qu'elle 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 quatrième raison liée à la discussion est **l'apport d'éléments nouveaux**. Des élèves s'étant améliorés dans les deux groupes expérimentaux ont mentionné que, lors de la discussion, la personne coévaluatrice leur a fait part de forces et/ou de points à améliorer qui n'avaient pas été identifié(e)s lors de l'autoévaluation. Concernant cette raison, les propos tenus par une élève du GE1 sont les suivants :

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 Alex<sup>69</sup> ou peu importe quelqu'un pour me dire mes points forts et mes faiblesses, bin ça se peut que je les aurais pas remarqués (GE1P1, +8,93 %).

Ces propos sont similaires à ceux entendus dans le GE2. À titre d'exemple, voici l'extrait d'un verbatim : « Eux [les points à améliorer] que Mme Martin a trouvés, je savais pas, donc c'était une information nouvelle que je devais améliorer » (GE2P5, +13,36 %).

Ainsi, la prise de conscience des forces et des points à améliorer, la confirmation de l'autoévaluation, l'identification des éléments qui sont réellement à travailler et l'apport d'éléments nouveaux sont des raisons liées à la discussion avec le coévaluateur qui peuvent expliquer l'amélioration mesurée dans les deux groupes expérimentaux. La quatrième catégorie de raisons communes aux élèves s'étant améliorés dans le GE1 et le GE2 est celle des raisons liées à l'attitude de l'élève.

---

<sup>69</sup> Il s'agit d'un nom fictif.

#### 4) *Raisons liées à l'attitude de l'élève*

La première raison appartenant à cette catégorie est le fait de **valoriser un deuxième avis**. Selon notre analyse des verbatims, des élèves s'étant améliorés dans les deux groupes expérimentaux ont mentionné avoir adopté une attitude d'ouverture et de réceptivité à l'égard des commentaires de la personne coévaluatrice, ce qui a moins été mentionné du côté des élèves ne s'étant pas améliorés. En effet, sept élèves sur huit (s'étant améliorés dans le GE1 et le GE2) ont fait part de la valeur accordée au deuxième avis, alors que, du côté des élèves ne s'étant pas améliorés dans le GE1 et le GE2, seulement un élève sur quatre a parlé de la valorisation du deuxième avis. À titre d'exemple, les propos tenus par une élève du GE2 s'étant améliorée sont les suivants : « C'est très important, pour moi, de savoir l'avis de quelqu'un d'autre. Peut-être pas du prof, mais de quelqu'un qui a vu et qui comprend les ateliers. Avoir l'avis de quelqu'un d'autre même si c'était un autre élève là » (GE2P11, +18,96 %). Du côté du GE1, des propos semblables ont été entendus : « C'est quelque chose que t'as besoin, l'opinion de l'autre » (GE1P21, +22,73 %). En guise de comparaison, voici les propos tenus par une élève qui ne s'est pas améliorée à la suite de la coévaluation *élève – élève* : « J'ai pas vraiment très pris en considération ce que Mathieu<sup>70</sup> m'a dit, je suis plus allée avec regarder la vidéo pis moi qu'est-ce que je croyais que j'avais besoin d'améliorer personnellement » (GE1P26, - 6,90 %).

La deuxième raison pouvant expliquer l'amélioration des élèves du GE1 et du GE2 et faisant partie de la catégorie *Raisons liées à l'attitude de l'élève* est le fait de **vouloir apprendre de ses erreurs**. Des élèves s'étant améliorés disent percevoir positivement certains points faibles observés lors de l'autoévaluation et/ou mentionnés par le coévaluateur, car ils leur permettent d'apprendre dans le but de progresser dans le développement de leur compétence et de s'améliorer. À ce sujet, voici les propos d'une élève du GE2 : « Elle [l'enseignante] m'a pointé comme qu'est-ce que j'avais de bien et qu'est-ce que j'avais à améliorer. [...] Pis c'était vraiment bien parce que j'étais un peu stressée pour rien. Parce que tu fais juste apprendre de tes erreurs » (GE2P11, +18,96 %). Du côté du GE1, voici la réponse d'un élève à la question « Selon toi, est-ce que la

---

<sup>70</sup> Il s'agit d'un nom fictif.

coévaluation est pertinente? » : « Oui, parce que ça va nous aider à comprendre nos erreurs. Pis surtout de se réécouter, pis comprendre qu'est-ce qu'on a pas fait de bien pour qu'on s'améliore » (GE1P7, +23,09 %). À noter que cette caractéristique liée à l'attitude de l'élève a été relevée dans les verbatims de cinq élèves sur huit s'étant améliorés dans les deux groupes expérimentaux, alors qu'elle n'apparaît qu'une seule fois du côté des élèves du GE1 et du GE2 ne s'étant pas améliorés.

La troisième et dernière raison liée à l'attitude de l'élève est de **vouloir améliorer ses forces**. Cette raison a été évoquée par moins d'élèves que les deux raisons précédentes, mais a tout de même été portée à notre attention par deux élèves du GE1 et par un élève du GE2 s'étant améliorés (versus aucune mention chez les élèves ne s'étant pas améliorés). Ces élèves ont indiqué avoir fourni des efforts pour non seulement améliorer les points négatifs observés et/ou mentionnés par le coévaluateur, mais également pour améliorer les forces déjà présentes dans l'exposé de pratique, comme en témoigne cet extrait :

Je pense que si on n'avait pas dit les points positifs, j'aurais juste porté attention aux points négatifs, pis pas aux points positifs. Parce que malgré le fait que je les maîtrise bien, y sont quand même tout le temps à améliorer. Tu peux jamais atteindre la perfection (GE1P5, +9,21 %).

Du côté du GE2, voici ce que soutient un élève :

« Étudiante-chercheuse : Comment t'es-tu senti lorsque Mme Martin t'a fait part des points forts de ton exposé de pratique?

GE2P7 : Je me suis senti plus autonome, plus comme... Je sais pas comment.... plus persévérant. Et ça m'a fait travailler plus on peut dire.

Étudiante-chercheuse : Qu'est-ce que tu veux dire?

GE2P7 : Ça m'a fait travailler plus pour élever ces points forts, genre un peu plus. » (+6,04 %)

Ainsi, trois raisons liées à l'attitude de l'élève peuvent expliquer l'amélioration des élèves du GE1 et du GE2 : valoriser un deuxième avis, vouloir apprendre de ses erreurs et chercher

à améliorer ses forces. À partir des propos des élèves interrogés, il a été possible de constituer une dernière catégorie de raisons communes pouvant expliquer l'amélioration mesurée dans les deux groupes expérimentaux, soit les raisons liées à la perception de la pertinence de la démarche.

##### 5) *Raisons liées à la perception de la pertinence de la démarche*

La première raison faisant partie de cette catégorie est **la perception de la pertinence de l'exposé de pratique**. L'analyse des verbatims a démontré que l'ensemble des élèves du GE1 et du GE2 interrogés (ceux s'étant améliorés et ceux ne s'étant pas améliorés) ont explicitement mentionné avoir trouvé l'exposé de pratique pertinent. Il ne s'agit donc pas d'une raison mentionnée par un plus grand nombre d'élèves s'étant améliorés. Ainsi, l'amélioration ne peut se produire que sur la base de cette raison, mais nous pensons qu'elle y contribue. Voici ce que certains élèves ont répondu lorsque nous leur avons posé la question « Selon toi, l'exposé de pratique est-elle une étape pertinente? » : « Je trouve que oui parce qu'avant ton gros exposé oral, c'est bien d'avoir une pratique, pis tu te dis "ok, ça je travaille, ça je travaille, ça je travaille" » (GE1P21, +22,73 %), « Je pense que oui, parce que si j'avais pas fait l'exposé de pratique, j'aurais pas pu savoir c'était quoi les points faibles et avoir une meilleure note dans l'exposé final » (GE2P9, +6,03 %).

La deuxième raison faisant partie du regroupement *Raisons liées à la perception de la pertinence de la démarche* est celle de **la perception de la pertinence de la coévaluation**. Nous ciblons ici ce qui a été réalisé en classe (l'autoévaluation et la discussion avec la personne coévaluatrice). Tout comme pour la raison précédente, la pertinence de la coévaluation a explicitement été mentionnée par des élèves s'étant améliorés (huit élèves sur huit) et par des élèves ne s'étant pas améliorés (trois élèves sur quatre). Voici les propos d'un élève s'étant amélioré dans le GE2 concernant la pertinence de la coévaluation, plus précisément de l'autoévaluation (de l'écoute de son exposé de pratique) :

Si tu fais juste le billet d'entrée<sup>71</sup> et les ateliers, tu vas quand même te sentir vide on peut dire, parce que tu n'es pas prêt et tu n'as pas vu c'est quoi les

---

<sup>71</sup> *Billet d'entrée* est le terme utilisé par l'enseignante participante pour nommer la production initiale.

erreurs que tu as faites et c'est quoi les erreurs que tu peux améliorer.  
Comme ça tu peux devenir meilleur (GE2P7, +6,04 %).

Une autre élève du GE2 mentionne ceci concernant, cette fois, la pertinence de la discussion :

C'est un élément genre très important, parce que sans ça c'est comme... T'as pas de façon de savoir ce que les autres peuvent te donner de conseils. Donc t'arrives direct [à l'exposé final]. Tu sais quoi faire, mais tu sais pas qu'est-ce que t'as à améliorer. Donc tu peux avoir des trucs bons, mais t'as des choses à améliorer pis tu le sais pas (GE2P11 +18,96 %).

Des propos similaires ont été entendus dans le GE1 concernant la pertinence de la discussion : « Y'a de la réalisation, y'a eu de la pensée loin, y'a eu... Je trouve que c'est vraiment une conversation qui a été utile pour nous deux. [...] Je dirais que parler avec ton coéquipier c'est vraiment quelque chose qu'on devrait garder » (GE1P21 + 22,73 %). Ainsi, la perception de la pertinence de l'exposé de pratique et la perception de la pertinence de la coévaluation (autoévaluation et discussion) font partie de la catégorie *raisons liées à la perception de la pertinence de la démarche*.

Un total de treize raisons communes pouvant expliquer l'amélioration mesurée dans le GE1 et dans le GE2 ont été présentées ci-haut. Ces raisons ont été regroupées en cinq grandes catégories, soit les raisons liées à l'exposé de pratique, à l'autoévaluation, à la discussion, à l'attitude de l'élève et à la perception de la pertinence de la démarche. Le tableau 15, présenté à la fin du chapitre, offre une synthèse de toutes les raisons communes décrites au cours des dernières pages.

#### **4.2.1.2 Raisons différentes pouvant expliquer l'amélioration dans le GE1 et le GE2**

Pour expliquer l'amélioration mesurée dans le GE1 et le GE2, des raisons communes ont été présentées ci-haut. Selon notre analyse des verbatims, des raisons différentes peuvent également expliquer l'amélioration dans chacun des groupes expérimentaux. Ces raisons ont été mentionnées par plus d'élèves provenant d'un groupe expérimental que de l'autre. Dans les prochaines pages sont d'abord décrites des raisons pouvant expliquer

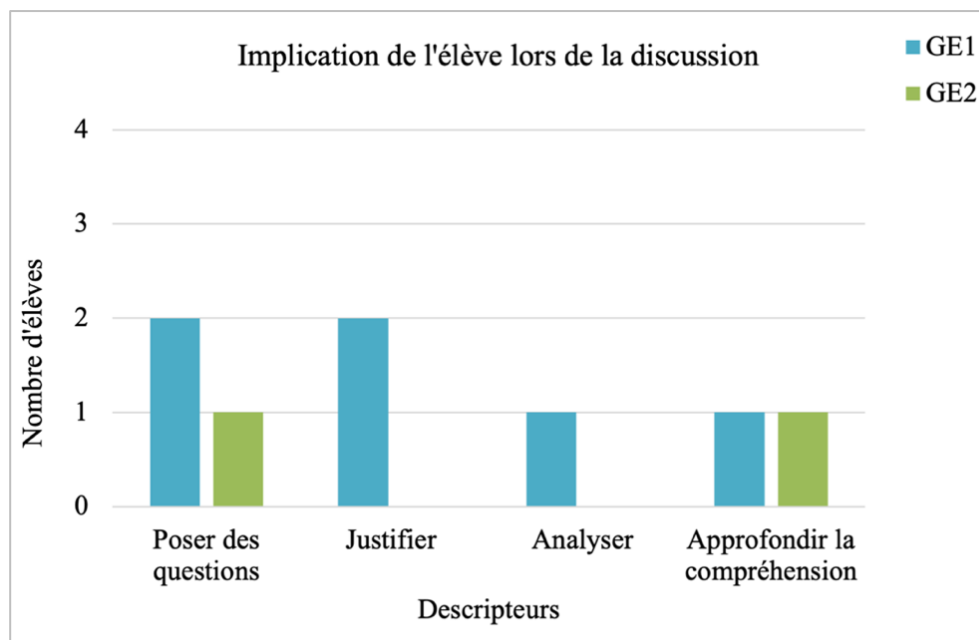
l'amélioration des élèves ayant vécu une coévaluation formative *élève – élève* (GE1), puis des raisons pouvant expliquer l'amélioration des élèves ayant vécu une coévaluation formative *enseignante – élève* (GE2).

#### 4.2.1.2.1 Raisons pouvant expliquer l'amélioration dans le GE1

La première raison qui permet de distinguer le GE1 du GE2 est **l'implication des élèves lors de la discussion** avec la personne coévaluatrice. Des élèves interrogés dans le GE1 (trois élèves sur quatre) ont mentionné avoir posé des questions, avoir justifié leur point de vue (ou avoir demandé ou reçu des justifications de la part de la personne coévaluatrice), avoir analysé et avoir approfondi leur compréhension au cours de la discussion. La coévaluation *enseignante – élève* semble avoir suscité moins d'implication de la part des élèves lors de la discussion, comme en témoigne la figure 10. Cette figure présente une comparaison entre le nombre d'élèves ayant parlé de chacun des descripteurs liés à l'implication de l'élève lors de la discussion (poser des questions, justifier, analyser et approfondir la compréhension) dans le GE1 et le GE2.

**Figure 10**

*Comparaison intergroupe quant à l'implication de l'élève lors de la discussion*





En regardant la figure 10, il est possible de constater que, du côté du GE2, deux descripteurs liés à l'implication de l'élève ont été mentionnés (par deux élèves, soit un descripteur chacun), alors que, du côté du GE1, chaque descripteur a été évoqué par au moins un élève (pour un total de six occurrences<sup>72</sup>). L'implication lors de la discussion semble donc davantage présente lors de la coévaluation *élève – élève* que lors de la coévaluation *enseignante – élève*.

En ce qui concerne le fait de poser des questions à la personne coévaluatrice, une élève du GE1 nous fait part de l'idée suivante : « 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 %). Bien qu'un élève du GE2 mentionne lui aussi avoir questionné la coévaluatrice (l'enseignante), ce ne sont pas tous les élèves de son groupe qui se sont sentis à l'aise de le faire : « Non, j'ai pas trop osé poser des questions. J'étais juste en train d'écouter et je me redisais les mots qu'elle me disait pour essayer de comprendre » (GE2P9, +6,03 %). Alors que cette élève du GE2 adopte une posture d'écoute pour « essayer de comprendre », c'est plutôt le fait de poser des questions qui semble permettre de mieux comprendre du côté du GE1 : « Ça [un élément de la prise de parole], je trouvais que c'était une force, mais cette personne-là trouve pas. Donc essaye de vraiment questionner ton collègue pour savoir qu'est-ce qu'il pense. Pis avec des détails. Pour être sûr » (GE1P21, +22,73 %). Cette idée d'aller chercher des précisions détaillées nous semble évocatrice de l'approfondissement de la compréhension de la pensée du coévaluateur. Les propos tenus par cette même élève du GE1 démontrent également 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 pis tu dis ok. Tu réalises à la fin fin fin les moments que t'aurais dû retravailler, pis t'analyses que, en fait, peut-être c'était parfait, peut-être que non, mais tu te dis ok. Tu retravailles ça (GE1P21, +22,73 %).

---

<sup>72</sup> L'occurrence du descripteur est entendue comme la présence du descripteur dans un verbatim (peu importe le nombre de répétitions).

Par ailleurs, lorsque nous avons demandé à cette élève si elle aurait préféré faire une coévaluation avec l'enseignante, elle a répondu être davantage intéressée par la coévaluation *élève – élève*, justement en raison de l'implication lors de la discussion qui semble être très importante à ses yeux :

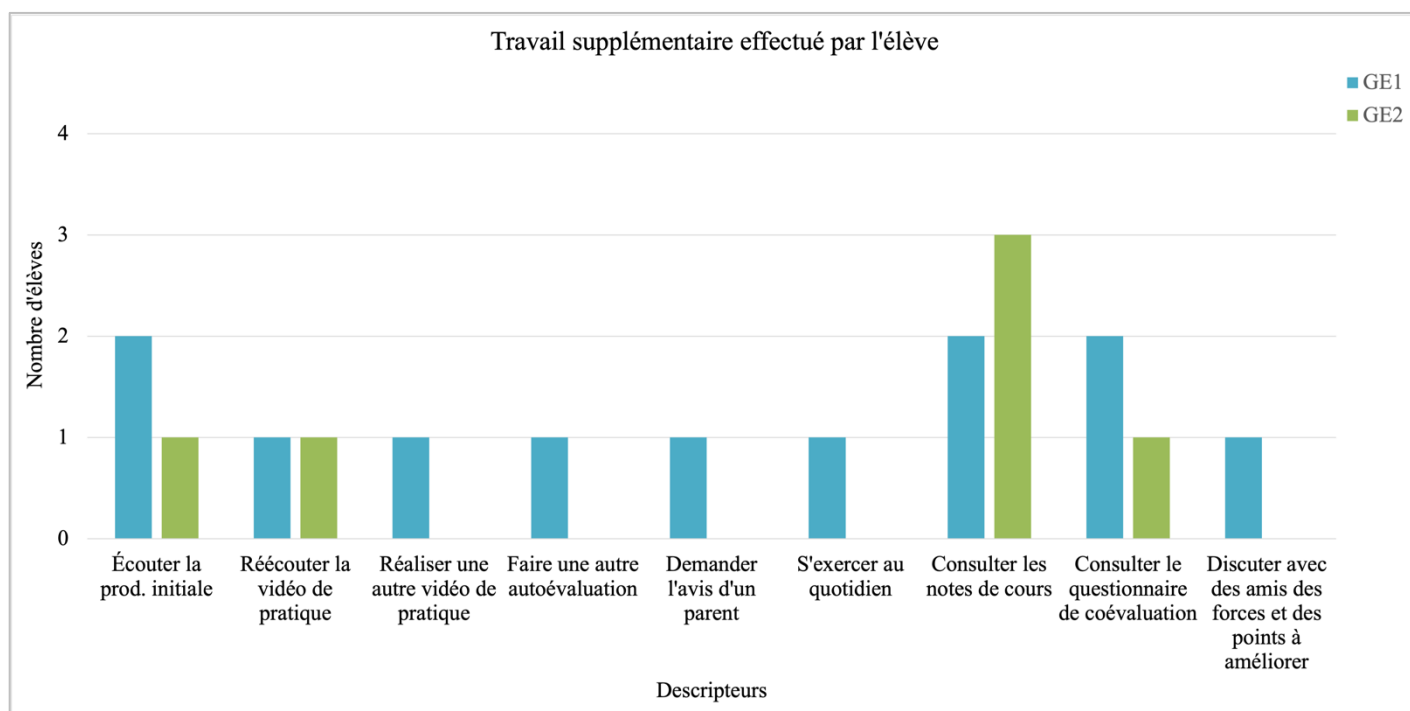
Je trouve qu'un prof dirait "ça faut tu travailles, pis ça aussi". Avec un pair, tu dois questionner, tu dois te demander des questions plus que si t'es avec un enseignant qui te dit exactement les informations directes parce qu'ils ont plus d'expérience que quelqu'un de ton âge qui te dit "ok, bin ça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

Ainsi, la coévaluation *élève – élève* semble plus favoriser l'implication des élèves lors de la discussion que la coévaluation *enseignante – élève*, pendant laquelle les élèves interrogés ont davantage semblé adopter une posture d'écoute. Cette implication, de laquelle émergent le questionnement, la justification et l'analyse, semble ultimement permettre aux élèves d'approfondir leur compréhension du point de vue du pair et des rétroactions reçues. L'implication lors de la discussion fait donc partie des raisons pouvant expliquer l'amélioration dans le GE1.

La deuxième raison pouvant expliquer l'amélioration survenue dans le GE1 est **le travail supplémentaire effectué par les élèves**. Des élèves du GE1 (trois élèves sur quatre) ont mentionné avoir pris l'initiative de faire du travail supplémentaire (non demandé par l'enseignante ni par l'étudiante-chercheuse), tel qu'écouter leur production initiale (après l'exposé de pratique), réécouter leur vidéo de pratique (après la coévaluation), réaliser une autre vidéo de pratique, faire une autre autoévaluation, demander l'avis d'un parent, consulter les notes de cours et le questionnaire de coévaluation et, ultimement, discuter avec des amis (en dehors du cours de français) concernant les forces et les faiblesses de chacun. La figure 11 présente une comparaison entre le nombre d'élèves du GE1 et du GE2 ayant mentionné chaque descripteur lié au travail supplémentaire.

**Figure 11**

*Comparaison intergroupe quant au travail supplémentaire effectué par l'élève*



L'analyse de la figure 11 permet de constater que neuf descripteurs liés au travail supplémentaire ont été mentionnés par les élèves du GE1 (pour un total de 12 occurrences). En moyenne, les trois élèves du GE1 ayant parlé de travail supplémentaire ont évoqué quatre descripteurs chacun. Du côté du GE2, bien que le nombre d'élèves ayant souligné avoir fait du travail supplémentaire soit le même (trois élèves sur quatre), le nombre de descripteurs mentionnés est plus faible (quatre descripteurs, pour un total de six occurrences). Ainsi, les trois élèves du GE2 ayant parlé de travail supplémentaire ont, en moyenne, évoqué deux descripteurs chacun, soit deux fois moins que dans le GE1.

En ce qui concerne l'écoute de la production initiale, des élèves ont souligné que cette initiative s'est avérée particulièrement aidante, car cela leur a permis de comparer la production initiale et l'exposé de pratique et, ultimement, de constater une amélioration quant à leur compétence à communiquer oralement : « Tu vois ton amélioration entre le billet d'entrée pis ta pratique avant le vrai exposé [final]. Moi, j'ai regardé mon

paranormal<sup>73</sup> pis mon élément culturel<sup>74</sup>, pis déjà j'ai vu "ok, y'a une amélioration, mais je pourrais faire mieux" » (GE1P21, +22,73 %). C'est également cette idée qu'évoque une autre élève du GE1 :

Le billet d'entrée aussi, parce que j'ai pu voir comment je faisais mon oral avant, pis ensuite, à la pratique, après avoir vu toutes les critères et après avoir vu toutes les... la structure, description, registres de langues, etc. [...] Parce que quand j'ai vu le billet d'entrée sur les extraterrestres que moi j'avais faite, j'avais pas beaucoup de structure. J'avais pas... Tsé je terminais pas avec de conclusion, je commençais pas avec une ouverture (GE1P1, +8,93 %).

Concernant les autres descripteurs liés au travail supplémentaire, voici les propos d'une élève qui synthétisent plusieurs idées entendues dans le GE1 :

T'as les notes de l'atelier, t'as les notes de la personne [coévaluatrice], t'as les notes de toi-même pis t'as encore la vidéo [de l'exposé de pratique]. C'est sur Internet. Tu l'as. Tu peux aller le réécouter, tu peux... T'as ton autoévaluation. Tu peux la refaire, tu peux reprendre les questions, refaire une vidéo, aller demander à un prof ou à tes parents "qu'est-ce que tu penses de ça". Pis tu peux te dire "ok, c'est ça que je dois travailler, peut-être ça peut m'être utile dans la vie de toutes les jours" (GE1P21, +22,73 %).

En disant « peut-être ça peut m'être utile dans la vie de toutes les jours », cette élève du GE1 semble percevoir la possibilité d'un transfert des connaissances entre les notions travaillées en classe et des situations de sa vie quotidienne. C'est peut-être pour cette raison que cette élève dit s'être préparée pour l'exposé final en s'exerçant au quotidien :

C'est ça que je me suis dit, en fait... Travaille sur le débit même à la maison. [...] 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

---

<sup>73</sup> Il s'agit du sujet de l'exposé réalisé lors de la production initiale.

<sup>74</sup> Il s'agit du sujet de l'exposé de pratique.

dans les yeux, pas jouer avec mes mains, pis regarder direct sans regarder par la fenêtre, par la porte, par le côté. Pis vraiment focuser (GE1P21, +22,73 %).

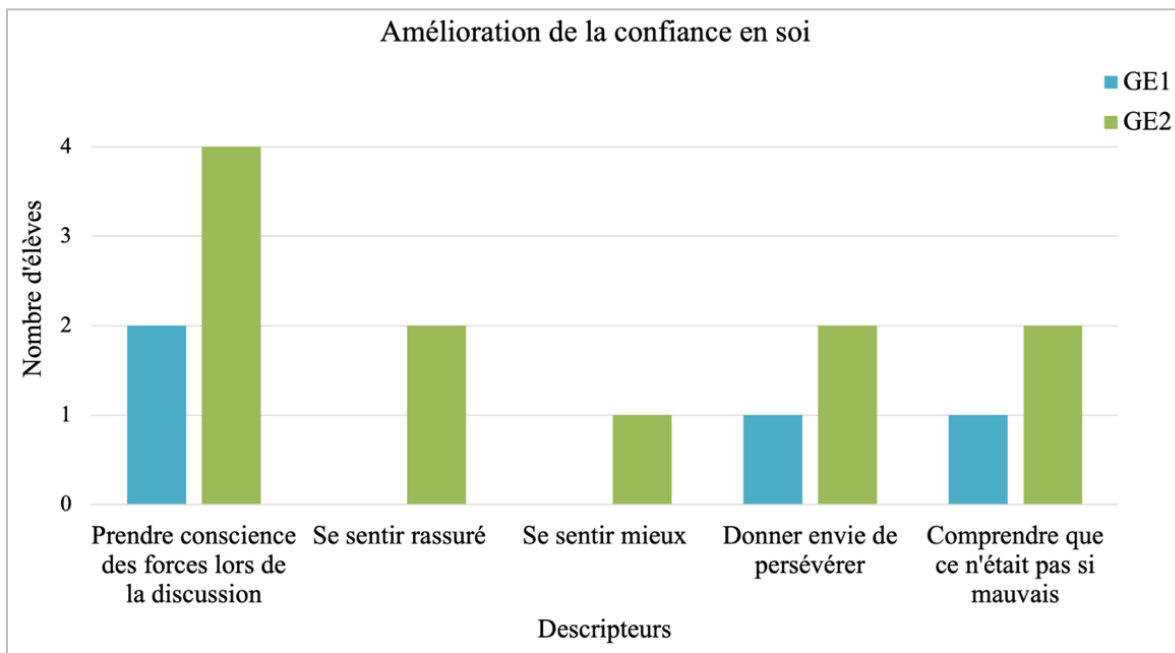
Ainsi, selon leurs dires, les élèves du GE1 auraient fait davantage de travail supplémentaire que les élèves interrogés du GE2. Le travail supplémentaire fait donc partie des raisons pouvant expliquer l'amélioration du côté du GE1. Des raisons pouvant expliquer l'amélioration mesurée dans le GE1 ayant été décrites, il est maintenant question des raisons évoquées par les élèves du GE2.

#### 4.2.1.2.2 Raisons pouvant expliquer l'amélioration dans le GE2

La première raison pouvant expliquer l'amélioration des élèves ayant vécu une coévaluation formative *enseignante – élève* est **l'amélioration de la confiance en soi** à la suite de la discussion avec la coévaluatrice. Lors des entrevues semi-dirigées, les élèves interrogés du GE2 (quatre élèves sur quatre) ont plus fait mention de descripteurs liés à la confiance en soi que les élèves du GE1, comme en témoigne la figure 12.

**Figure 12**

*Comparaison intergroupe quant à l'amélioration de la confiance en soi*



La figure 12 nous indique que cinq descripteurs liés à l'amélioration de la confiance en soi ont été évoqués par les élèves du GE2 (pour un total de 11 occurrences). Du côté du GE1, trois descripteurs ont été mentionnés par trois élèves interrogés sur quatre (pour un total de 4 occurrences, soit près de trois fois moins que dans le GE2).

Bien que le premier descripteur, soit la prise de conscience des forces lors de la discussion, ait été relevé dans les verbatims des élèves des deux groupes expérimentaux, il a été mentionné par un plus grand nombre d'élèves du GE2 (la totalité des élèves du GE2 versus la moitié des élèves du GE1). Voici quelques extraits de verbatims dans lesquels des élèves du GE2 parlent de cette prise de conscience des forces lors de la discussion : « Bin quand Mme Martin m'a aidé, [...] elle m'a juste dit les points forts. Et quelques points faibles » (GE2P5, +13,36 %), « Et puis elle [l'enseignante] m'avait donné plusieurs points forts et quelques points à améliorer donc ça m'a beaucoup aidée » (GE2P9, +6,03 %). Cette idée concernant la communication d'un plus grand nombre de forces que de points à améliorer revient chez les élèves du GE2. L'enseignante a possiblement émis ses rétroactions en suivant la méthode sandwich, comme nous le lui avons conseillé (à elle ainsi qu'aux élèves du GE1 et du GE2). Cette méthode consiste à mentionner un point fort suivi d'un point à améliorer et d'un autre point fort, ce qui pourrait expliquer la prédominance des éléments positifs sur les éléments négatifs. Précisons que nous avons également demandé aux élèves du GE1 d'utiliser cette méthode lors de la coévaluation formative *élève – élève*. Or, puisque les discussions n'ont pas été enregistrées, nous ne sommes pas en mesure de confirmer que la méthode sandwich a été mobilisée par l'ensemble des élèves du GE1.

Cette prise de conscience des forces lors de la discussion chez des élèves du GE2 pourrait être liée à l'émergence de sentiments agréables tels que se sentir rassuré, se sentir mieux, avoir envie de persévérer et comprendre que l'exposé de pratique n'était pas aussi mauvais que ce que l'élève avait pu penser lors de son autoévaluation. Voici un extrait permettant d'exemplifier le descripteur *se sentir mieux* :

Je me suis senti mieux que... Parce que j'avais réalisé que 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 %).

Les propos suivants sont ceux d'une élève qui nous parle, 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 %). Ultimement, voici les propos d'un élève concernant le fait de comprendre que son exposé de pratique n'était pas aussi mauvais qu'il le croyait : « Au début je croyais que tout était mauvais, mais après [la discussion] j'ai réalisé que y'a des choses qui étaient quand même correctes » (GE2P5, +13,36 %).

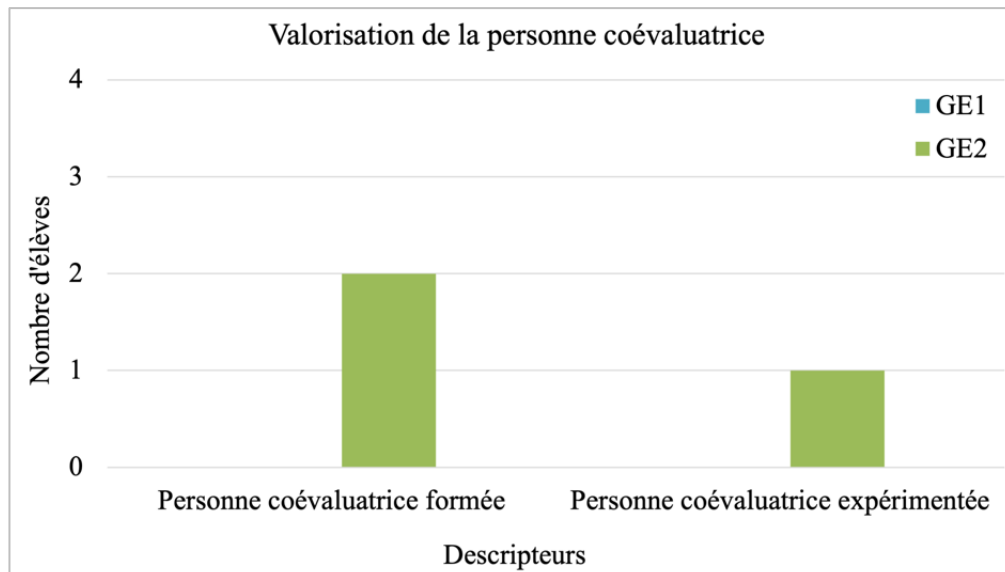
La deuxième raison pouvant expliquer l'amélioration dans le GE2 est **la valorisation de la coévaluatrice**<sup>75</sup> (l'enseignante). Des élèves du GE2 (trois élèves sur quatre) nous ont parlé du fait que, selon eux, la coévaluatrice est une personne formée et expérimentée en enseignement et en évaluation de l'oral, ce qui semble ajouter une certaine crédibilité aux rétroactions données. Tel qu'illustré à la figure 13, les descripteurs *personne coévaluatrice formée* et *personne coévaluatrice expérimentée* ont exclusivement été mentionnés par des élèves du GE2.

---

<sup>75</sup> Notons que, selon notre analyse des entrevues semi-dirigées, la valorisation de la coévaluatrice et la valorisation d'un deuxième avis (section 4.2.1.1) sont deux éléments distincts. La valorisation d'un deuxième avis concerne l'attitude de réceptivité et l'importance accordée au fait d'obtenir l'avis d'un coévaluateur (peu importe de qui il s'agit), alors que la valorisation de la coévaluatrice concerne la valorisation de la personne qui émet le commentaire. Cette personne est perçue comme étant une coévaluatrice crédible en raison de sa formation et de son expérience dans le domaine.

**Figure 13**

*Comparaison intergroupe quant à la valorisation de la personne coévaluatrice*



Pour exemplifier le descripteur *personne coévaluatrice formée*, 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, qu'est-ce qui pourrait être enlevé, on peut dire (GE2P7, +6,04 %).

L'enseignante semble être perçue par cet élève comme une experte en raison de sa formation universitaire, laquelle lui permet de cibler facilement les éléments à améliorer. Les commentaires de l'enseignante semblent donc être tout à fait crédibles aux yeux de cet élève, qui ne cherche pas à les remettre en question. Une autre élève du GE2, quant à elle, évoque l'expérience de l'enseignante pour justifier son choix lorsque la question suivante lui a été posée « Si la coévaluation était à refaire, aimerais-tu mieux recevoir des commentaires de la part de l'enseignante ou d'un autre élève de la classe? » :



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 pis qui pourra avoir le même... Qui pense de la même manière que moi parce que... Je suis pas très confiante en moi-même pis je préfère faire confiance à quelqu'un de plus expérimenté (GE2P9, +6,03 %).

Les informations présentées concernant les raisons différentes pouvant expliquer l'amélioration chacun des groupes expérimentaux nous mènent à brosser deux tableaux distincts : du côté du GE1, il est question de l'implication des élèves dans la discussion et dans le travail supplémentaire effectué en vue de la préparation pour l'exposé final, alors que du côté du GE2, il est davantage question de l'amélioration de la confiance en soi des élèves et de la valorisation de la coévaluatrice. À présent, l'ensemble des raisons (communes et différentes) pouvant expliquer l'amélioration dans le GE1 et le GE2 ont été décrites. Au cours des prochaines pages, nous nous intéressons aux raisons pouvant expliquer l'effet secondaire mesuré dans les deux groupes expérimentaux, soit l'absence d'amélioration.

#### **4.2.2 Raisons pouvant expliquer l'absence d'amélioration dans le GE1 et le GE2**

Bien que l'effet principal mesuré dans le GE1 et le GE2 soit une amélioration, certains élèves ne se sont pas améliorés. Cette situation concerne plus précisément neuf élèves du GE1 et trois élèves du GE2. Parmi ces élèves, quatre ont participé à la phase qualitative (deux dans le GE1 et deux dans le GE2) afin de mieux comprendre les raisons qui, selon eux, peuvent expliquer leur absence d'amélioration entre les deux temps. Les données relatives aux participants sélectionnés sont présentées dans le tableau 12.

**Tableau 12**

*Participants sélectionnés en raison de leur absence d'amélioration dans le GE1 et le GE2*

Participants dont la variation prétest-posttest se situe en dessous d'un écart type de la variation moyenne de leur groupe <sup>a</sup>			
Participant	Prétest (%)	Posttest (%)	Variation prétest-posttest (%)
GE1P18	87,93	81,03	-6,90
GE1P26	77,59	70,69	-6,90
GE2P15	88,79	86,21	-2,58
GE2P20	74,14	74,14	0

a.  $\leq -3,74$  % dans le GE1,  $\leq +0,40$  % dans le GE2.

Lors de l'analyse des verbatims, nous nous sommes rendu compte que les raisons fournies par les élèves du GE1 et du GE2 sont parfois les mêmes. La sous-section suivante est consacrée à la description de ces raisons communes pouvant expliquer l'absence d'amélioration dans les deux groupes expérimentaux. Nous nous intéresserons par la suite aux raisons différentes pouvant expliquer l'absence d'amélioration dans le GE1, puis dans le GE2.

#### **4.2.2.1 Raisons communes pouvant expliquer l'absence d'amélioration dans le GE1 et le GE2**

La première raison commune aux deux groupes expérimentaux est **le stress lié à l'exposé final**. En effet, l'ensemble des élèves ne s'étant pas améliorés dans le GE1 et le GE2 ont mentionné avoir ressenti davantage de stress lors de l'exposé final que lors de l'exposé de pratique. Soulignons que cette idée a exclusivement été portée à notre attention par les élèves ne s'étant pas améliorés (aucun élève s'étant amélioré dans le GE1 et le GE2 n'a parlé de stress lié à la production finale<sup>76</sup>). Selon des élèves interrogés, le stress ressenti semble provenir du fait qu'une note – utilisée pour le bulletin – était attribuée par l'enseignante lors de l'exposé final. Il s'agit de la première raison proposée par cette élève

<sup>76</sup> Il est possible que les élèves s'étant améliorés aient également ressentis du stress lors de l'exposé final, mais ils n'en ont pas fait mention lors des entrevues semi-dirigées.

du GE1 pour expliquer la diminution de ses notes (entre le prétest et le posttest) : « Je crois peut-être le stress de savoir que le final était évalué, alors ça m'a un peu stressée pis ça m'a donné des tics et... Ouais je crois que c'est pas mal ça » (GE1P26, - 6,90 %). Il s'agit également de la première raison soulevée par cette élève du GE2 :

« GE2P15 : Heum bin je pense que peut-être pour la pratique, j'étais moins stressée parce que c'était juste une pratique. Et pour l'examen final, bin je pensais plus à la note que j'allais avoir et que c'était important.

Étudiante-chercheuse : Es-tu une personne qui stresse souvent lorsqu'il y a des évaluations?

GE2P15 : Oui, vraiment beaucoup. » (-2,58 %)

Bien que le stress semble souvent lié à la note attribuée (chez trois élèves interrogés sur quatre), une élève du GE2 identifie un autre facteur de stress : la pression de vouloir bien faire pour ne pas décevoir l'enseignante. Voici ces propos :

C'était genre de la pression. Parce que moi j'aime pas quand les gens me disent quelque chose deux fois. Genre dès qu'on me dit la première fois, je le fais. Donc comme Mme Martin m'a dit mes points forts et mes points faibles, bin j'me suis dit "ah il faut que je change ça, sinon Mme Martin va voir que y'a rien qui a changé" (GE2P20, 0 %).

Outre le stress ressenti lors de l'exposé final, une autre raison commune peut expliquer l'absence d'amélioration mesurée dans le GE1 et dans le GE2 : **être trop critique envers soi-même**. En effet, des élèves ne s'étant pas améliorés (trois élèves sur quatre) ont mentionné avoir identifié énormément de points à améliorer lors de l'autoévaluation. Cette idée a également été évoquée par certains élèves s'étant améliorés dans le GE1 et le GE2, mais en moins grande proportion (deux élèves sur huit). Pour exemplifier cette raison, voici les propos d'une élève du GE1 : « J'ai identifié beaucoup de choses honnêtement, parce qu'on a tendance de beaucoup se critiquer. [...] Mes points à améliorer, c'était beaucoup que j'avais écrit » (GE1P18, -6,90 %). Des affirmations semblables ont été entendues du côté du GE2 : « Parce que moi, pour la feuille qu'on devait faire, je suis vraiment genre

sévère envers moi. J'ai mis beaucoup de points à améliorer et pas beaucoup de points forts » (GE2P15, -2,58 %). Notons que les deux élèves citées ont pourtant obtenu d'excellentes notes lors de l'exposé de pratique (exposé ayant fait l'objet de l'autoévaluation). Nous avons attribué la note de 87,93 % à l'exposé de pratique de GE1P18 (la deuxième meilleure note de son groupe) et la note de 88,79 % à celui de GE2P15 (la meilleure note de son groupe). À nos yeux, ces élèves semblent être trop critiques envers elles-mêmes, ce qui a potentiellement eu une incidence négative sur leur sentiment d'auto-efficacité. Cet élément sera discuté au prochain chapitre. Soulignons tout de même que les deux élèves précédemment citées ont peu régressé. Le fait de maintenir des notes élevées est somme toute positif.

Ainsi, selon notre analyse des verbatims, deux raisons communes peuvent expliquer l'absence d'amélioration mesurée chez certains élèves ayant pris part à l'une des deux modalités de coévaluation formative : le stress lié à l'exposé final et le fait d'être trop critique envers soi-même. Des raisons différentes pouvant expliquer l'absence d'amélioration dans chaque groupe expérimental ont également émergé de notre analyse. Ces raisons sont décrites dans la prochaine sous-section.

#### **4.2.2.2 Raisons différentes pouvant expliquer l'absence d'amélioration dans le GE1 et le GE2**

Les raisons mentionnées par les élèves diffèrent parfois en fonction du groupe expérimental auquel ils appartiennent. Des raisons pouvant expliquer l'absence d'amélioration dans le GE1 seront d'abord décrites, suivies des raisons pouvant expliquer l'absence d'amélioration dans le GE2.

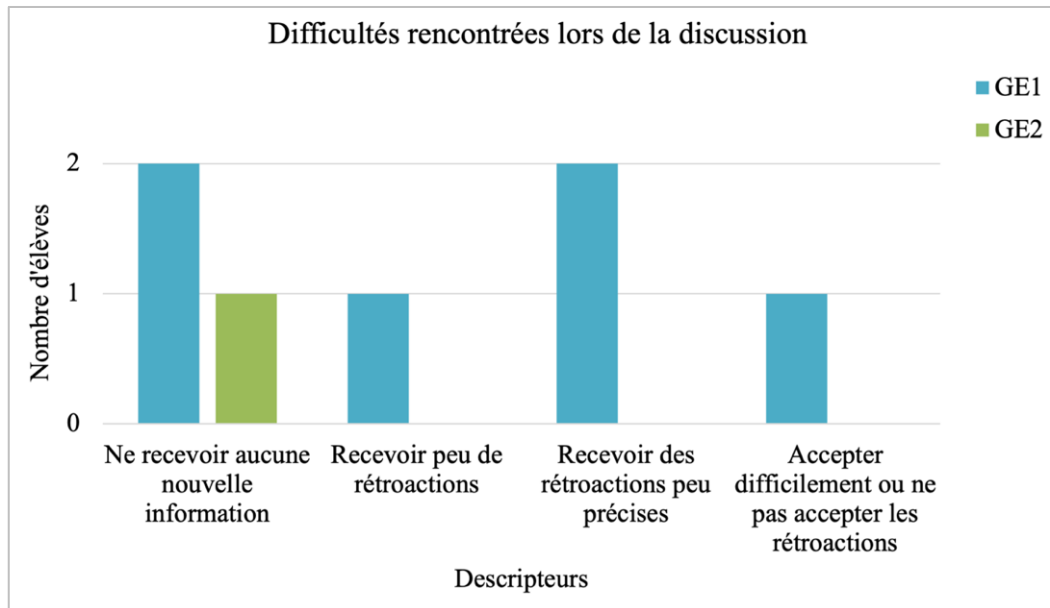
##### **4.2.2.2.1 Raisons pouvant expliquer l'absence d'amélioration dans le GE1**

La première raison mentionnée presque exclusivement par les élèves ne s'étant pas améliorées à la suite d'une coévaluation formative *élève – élève* est liée aux **difficultés rencontrées lors de la discussion** avec la personne coévaluatrice. Ces difficultés regroupent différents éléments : ne recevoir aucune nouvelle information, recevoir peu de rétroactions, recevoir des rétroactions peu précises et accepter difficilement ou ne pas

accepter les rétroactions reçues. La figure 14 présente une comparaison intergroupe quant aux difficultés rencontrées lors de la discussion.

**Figure 14**

*Comparaison intergroupe quant aux difficultés rencontrées lors de la discussion*



En ce qui concerne le premier descripteur, soit *ne recevoir aucune nouvelle information*, les deux élèves du GE1 ont mentionné que les éléments soulevés par la personne coévaluatrice étaient déjà connus (avaient été observés lors de l’autoévaluation). À cet égard, voici ce que mentionne une élève : « Il m’avait juste dit que c’était le regard et le débit [qui étaient à améliorer]. Ça, je le savais déjà. Mais comme peut-être sur la structure, ou est-ce que ma description était bonne? Ça, j’étais pas trop sûre » (GE1P18, - 6,90 %). Les propos de la seconde élève ne s’étant pas améliorée dans le GE1 vont dans le même sens : « Il avait pas vraiment l’air de vouloir aller plus loin dans comment y disait. C’était plus des affaires que je savais déjà » (GE1P26, -6,90 %). Notons que le fait de recevoir des rétroactions portant sur des éléments déjà observés lors de l’autoévaluation semble être perçu différemment par des élèves s’étant améliorés. Ces derniers soutiennent que cela est aidant dans la mesure où cela permet une confirmation de l’autoévaluation (voir *raisons liées à la discussion*, sous-section 4.2.1.1). Or, cette idée liée à la confirmation de l’autoévaluation est rejetée par une élève ne s’étant pas améliorée :

« Étudiante-chercheuse : Est-ce que ça t'a confirmé certaines choses? Dans le sens où si toi tu le vois, et qu'ensuite ton collègue te dit la même chose, est-ce que ça t'a aidée parce que ça te les a confirmées? Ou, au contraire, ça ne t'a pas vraiment aidée?

GE1P26 : Je savais déjà, ça m'a pas vraiment aidée. Je savais déjà que j'avais vu des affaires que peut-être c'était quelque chose à améliorer. J'avais pas besoin d'une personne pour me le confirmer. » (-6,90 %)

Des rétroactions portant sur des points à améliorer semblent donc être acceptées plus difficilement par cette élève ne s'étant pas améliorée. C'est d'ailleurs ce qu'elle mentionne explicitement dans l'extrait suivant : « J'ai pas vraiment très pris en considération ce que Mathieu m'a dit. Je suis plus allée avec regarder la vidéo pis moi qu'est-ce que je croyais que j'avais besoin d'améliorer personnellement » (GE1P26, -6,90 %).

Au sujet du descripteur *recevoir des rétroactions peu précises*, les deux élèves du GE1 ont porté à notre attention que les commentaires reçus étaient relativement vagues, ne permettant donc pas de cibler précisément les forces et/ou les points à améliorer. Voici leurs propos respectifs : « Peut-être dans la description [de la force], il fallait être un peu plus précis ou être plus heum... Genre explicite avec le sujet amené, sujet posé, sujet divisé » (GE1P18, - 6,90 %), « Mathieu, y donnait pas... Selon moi, peut-être pour d'autres c'était assez d'éléments, mais pour moi, je crois que j'ai un esprit critique... C'était pas assez de détails. Pas assez précis. [...] Lui, il avait plus fait en général » (GE1P26, - 6,90 %).

La deuxième raison pouvant expliquer l'absence d'amélioration dans le GE1 est **la perception de la non-pertinence de la démarche de coévaluation**. Les élèves ne s'étant pas améliorées dans le GE1 sont les seules élèves (parmi tous ceux et celles que nous avons interrogés dans le GE1 et le GE2) à avoir mentionné que, selon elles, la coévaluation était plus ou moins pertinente. Ces élèves ciblent plus précisément l'étape de la discussion (possiblement en raison des difficultés rencontrées). À cet égard, voici la réponse donnée par une élève du GE1 à la question « Penses-tu que l'exposé de pratique et la coévaluation sont pertinents? » :

En général, je dirais la coévaluation peut-être pas. J'ai pas vraiment très pris en considération ce que Mathieu m'a dit. La pratique, je trouve que ça a quand même été une bonne façon de se remettre un peu dans le bain après avoir tout fait. Alors ouais je trouve que l'exposé a été plus nécessaire que la coévaluation (GE1P26, -6,90%).

La réponse de la seconde élève du GE1 va dans le même sens, mais semble un peu plus nuancée :

Je dirais que oui, mais j'ai pas trop eu de commentaires sur ce qui est à améliorer, alors... Je dirais non vu que c'est pas moi qui a reçu beaucoup de choses à améliorer. Vu qu'il a juste dit me semble le débit et le regard. Mais ça, je savais déjà. [...] Mais oui, je dirais que ça aurait valu la peine si j'avais eu plus de choses (GE1P18, - 6,90 %).

Pour cette élève, la pertinence de la coévaluation semble reposer en bonne partie sur la qualité de la discussion avec le coévaluateur qui, selon elle, n'était malheureusement pas assez riche en commentaires dans son cas.

La dernière raison pouvant expliquer l'absence d'amélioration dans le GE1 est **l'établissement de mauvaises priorités**. Notons toutefois que cette raison a émergé du discours d'une seule des deux élèves du GE1. Elle n'a donc pas joué un rôle dans l'absence d'amélioration de la totalité des élèves interrogées de ce groupe. Nous pensons tout de même que cette raison est digne de mention, car elle semble davantage constituer un frein dans le cas d'une coévaluation *élève – élève* que d'une coévaluation *enseignante – élève*, dans laquelle l'enseignante pourrait possiblement mieux diriger les élèves (en fonction des critères d'évaluation qu'elle-même utilisera lors de la production finale). Selon notre analyse des verbatims, l'établissement de mauvaises priorités concerne deux éléments : vouloir améliorer en priorité des objets non évalués (et non enseignés) et prioriser le fait d'apprendre son texte par cœur. Pour exemplifier le premier élément, voici la réponse d'une élève à la question « Quand tu t'es écoutée, quel était l'élément le plus important à améliorer selon toi? » : « Je sais pas c'est quoi le mot, mais c'était mes tics. [...] Parce que je voyais que j'avais comme mes bras sur le côté, que je remontais mes lunettes, je touchais

mon nez » (GE1P26, -6,90 %). Or, il n'a jamais été question de « tics » pendant la séquence d'enseignement. L'évaluation ne portait donc pas sur ces éléments<sup>77</sup>. Concernant le fait d'apprendre un texte par cœur, voici les propos de la même élève :

Y'a sûrement vraiment des affaires que j'ai oubliées, mais ils étaient toujours là dans un coin de ma tête, mais je crois que j'étais plus focussée sur "oublie pas ton texte, et là tu dois dire ça, là tu dois dire ça" que ça s'est rendu tout en arrière de ma tête (GE1P26, -6,90 %).

Un point important est ici soulevé par cette élève : mettre son énergie sur le fait d'apprendre son texte par cœur (et n'avoir que cela en tête lors de la livraison de l'exposé) fait en sorte que des objets enseignés sur lesquels il aurait été important de travailler sont laissés de côté.

Ainsi, selon notre analyse des verbatims, trois raisons peuvent expliquer l'absence d'amélioration mesurée chez certains élèves à la suite d'une coévaluation *élève – élève* : des difficultés rencontrées lors de la discussion, la perception de la non-pertinence de la démarche de coévaluation et l'établissement de mauvaises priorités. Il est maintenant question des raisons pouvant expliquer l'absence d'amélioration dans le GE2.

#### **4.2.2.2 Raisons pouvant expliquer l'absence d'amélioration dans le GE2**

D'entrée de jeu, rappelons qu'une absence d'amélioration a été mesurée chez un petit nombre d'élèves ayant vécu une coévaluation *enseignante – élève* (deux élèves ayant régressé de -1,72 % et de -2,58 % et une élève ayant obtenu la même note aux deux temps). Ainsi, outre les raisons communes évoquées plus haut (voir la sous-section 4.2.2.1), peu de raisons peuvent expliquer l'absence d'amélioration dans le GE2. Notre analyse des verbatims nous a tout de même permis d'identifier deux éléments qui, selon les élèves interrogées, ont nui à leur amélioration. La première raison soulevée par une élève est **l'absence de support visuel lors de la discussion avec la coévaluatrice**. Plus précisément, cette élève fait référence à la vidéo de l'exposé de pratique, qui n'a pas été

---

<sup>77</sup> Le fait de vouloir améliorer des objets non enseignés et non évalués est tout à fait valable. Or, comme il s'agissait de la priorité de cette élève, il se peut que certains objets enseignés et évalués aient été laissés de côté.



écoutée lors de la discussion avec l'enseignante. Se qualifiant d'apprenante visuelle, l'élève en question aurait apprécié que les rétroactions de l'enseignante soient exemplifiées à l'aide d'extraits de la vidéo de l'exposé de pratique :

Quand on s'assoit avec Mme Martin pour la discussion, bin ce serait bien que la prof nous montre notre vidéo pis qu'elle nous pointe nos points à améliorer pis nos points forts. [...] Parce que moi, j'apprends mieux... Je sais pas c'est quoi le mot français... *a visual learner*. Je suis plus une *visual learner* que quand on fait juste me le dire (GE2P20, 0 %).

Ainsi, selon cette élève, le fait que les commentaires de l'enseignante soient accompagnés d'extraits vidéos aurait potentiellement favorisé son processus d'apprentissage. Il s'agit d'une potentielle piste d'amélioration de la démarche de coévaluation.

La seconde raison mentionnée par une élève du GE2 pour expliquer l'absence d'amélioration entre les deux temps est le fait d'**avoir été malade lors de l'exposé final**. Il s'agit d'une raison personnelle qui n'est pas liée à la démarche de coévaluation, mais qui nous permet tout de même de mieux comprendre la régression observée chez cette élève. Ainsi, le fait d'être malade de même que l'absence de support visuel sont des raisons pouvant expliquer l'absence d'amélioration dans le GE2.

L'effet secondaire mesuré dans le GE1 et le GE2 lors de la phase quantitative peut donc être expliqué par des raisons communes aux deux groupes expérimentaux et par des raisons différentes. Les raisons communes sont les suivantes : le stress lié à l'exposé final et le fait d'être trop critique envers soi-même. Quant aux raisons mentionnées par les élèves du GE1, il s'agit des difficultés rencontrées lors de la discussion, la perception de la non-pertinence de la démarche de coévaluation et l'établissement de mauvaises priorités. Du côté du GE2, il a été question de l'absence de support visuel lors de la discussion avec l'enseignante et du fait d'être malade lors de l'exposé final. Des raisons pouvant expliquer l'amélioration et l'absence d'amélioration mesurées dans les groupes expérimentaux ayant été décrites, nous nous intéressons maintenant aux raisons pouvant expliquer les effets survenus dans le GT.

### 4.2.3 Raisons pouvant expliquer les effets mesurés dans le GT

Comme présenté précédemment au tableau 10, deux effets se sont produits dans le GT. L'effet principal consiste en une absence d'amélioration mesurée entre le T1 et le T2 et concerne 19 élèves. L'effet secondaire est une amélioration mesurée entre les deux temps chez 13 élèves. Les prochaines sous-sections sont respectivement consacrées à la description de raisons pouvant expliquer ces deux effets.

#### 4.2.3.1 Raisons pouvant expliquer l'absence d'amélioration dans le GT

Afin de mieux comprendre les raisons pouvant expliquer l'absence d'amélioration (effet principal) mesurée dans le GT, des entrevues semi-dirigées ont été menées auprès de quatre élèves ne s'étant pas améliorés. Les informations concernant ces participants sont présentées au tableau 13.

**Tableau 13**

*Participants sélectionnés en raison de leur absence d'amélioration dans le GT*

Participants dont la variation prétest-posttest se situe à l'intérieur d'un écart type de la variation moyenne du groupe <sup>a</sup>			
Participant	Prétest (%)	Posttest (%)	Variation prétest-posttest (%)
GTP15	95,69	93,97	-1,72
GTP30	83,33	81,03	-2,30
Participants dont la variation prétest-posttest se situe en dessous d'un écart type de la variation moyenne du groupe <sup>b</sup>			
Participant	Prétest (%)	Posttest (%)	Variation prétest-posttest (%)
GTP12	76,79	58,93	-17,86
GTP26	89,66	75,86	-13,80

a. [-8,13 %, +5,87 %]  
b. ≤ -8,14 %

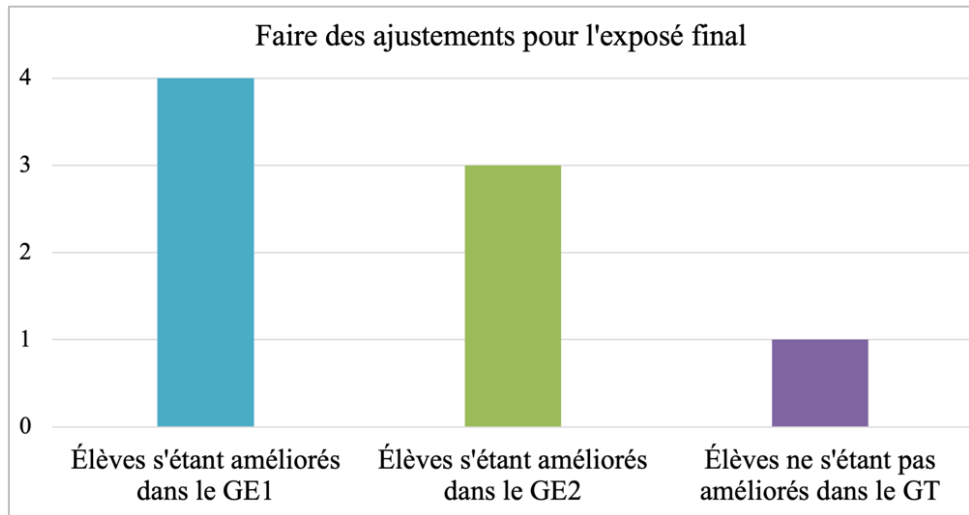
À titre de rappel, ces élèves n'ont pas vécu de coévaluation formative. Les élèves du GT ont tout de même réalisé un exposé de pratique, car l'exposé de pratique était le prétest effectué par l'ensemble des élèves participant à la recherche. Ils ont donc vécu la séquence d'enseignement sauf l'étape de la coévaluation formative (voir la figure 7). Bien que les

élèves du GT aient réalisé deux exposés l'un à la suite de l'autre (l'exposé de pratique et l'exposé final) sans coévaluation (ni retour ni enseignement en oral) entre les deux, les élèves interrogés du GT ont, en majorité, mentionné que l'exposé de pratique est une étape pertinente. Plus précisément, quatre élèves sur six ont soulevé la pertinence de l'exposé de pratique. Parmi ces quatre élèves, trois font partie des élèves ne s'étant pas améliorés. À cet égard, voici les propos des deux élèves ayant respectivement régressé de -17,86 % et de -13,80 % : « L'exposé de pratique était essentiel pour à mettons mieux réussir l'exposé final » (GTP12), « Moi, je la garderais [l'étape de l'exposé de pratique], parce que ça donne une pratique. Ça donne à mettons à quoi ça devrait ressembler avec toutes les notions » (GTP26). Ainsi, l'exposé de pratique est perçu positivement par des élèves interrogés ne s'étant pas améliorés dans le GT, car cette étape leur permet notamment de mettre en pratique l'ensemble des objets d'enseignement-apprentissage travaillés lors des ateliers formatifs avant l'évaluation finale. Il aurait été possible de penser que le fait de réaliser deux exposés l'un à la suite de l'autre sans retour ni enseignement entre les deux aurait été démotivant pour les élèves et perçu comme étant non pertinent, mais cela ne semble pas être le cas. La démotivation et la perception de la non-pertinence de la démarche ne semblent donc pas être des raisons pouvant expliquer l'absence d'amélioration des élèves du GT.

Selon notre analyse des verbatims, la première raison pouvant expliquer l'effet principal mesuré dans le GT est **l'absence d'ajustements entre l'exposé de pratique et l'exposé final**. Comme présenté à la figure 15, un seul élève interrogé dans le GT en raison de son absence d'amélioration a mentionné avoir fait des ajustements en vue de l'exposé final (comparativement à quatre élèves s'étant améliorés dans le GE1 et à trois élèves s'étant améliorés dans le GE2).

**Figure 15**

*Comparaison intergroupe quant aux ajustements faits pour l'exposé final*



Contrairement aux élèves s'étant améliorés dans les groupes expérimentaux, la majorité des élèves du GT ayant pris part aux entrevues semi-dirigées ont évoqué l'idée d'un copier-coller entre l'exposé de pratique et l'exposé final, comme en témoigne cet extrait : « Je dirais que lui [l'exposé de pratique], vu que c'était une générale, bin... Là [à l'exposé final], j'ai fait la même chose. Vu que c'était la pratique pour le vrai » (GTP30, -2,30 %). La plupart des élèves interrogés du GT n'auraient donc pas cherché à produire une meilleure version de leur travail lors de l'exposé final. Outre le fait que le sujet des exposés n'était pas le même au T1 et au T2, des élèves du GT ne s'étant pas améliorés ont somme toute reproduit le même exposé aux deux temps, sans chercher à apporter des améliorations ou à effectuer des changements.

La seconde raison pouvant expliquer l'absence d'amélioration dans le GT est **l'oubli des objets d'enseignement-apprentissage travaillés lors des ateliers**. Cette raison a été portée à notre attention par les deux élèves du GT dont la variation prétest-posttest se situe en dessous d'un écart type de la variation moyenne du groupe. Voici les propos de l'un d'entre eux : « J'avais beaucoup d'informations dans ma tête pour le pratique pis après, dans le final, j'ai beaucoup oublié qu'est-ce qui fallait faire. [...] J'ai perdu des notions des six ateliers. Surtout la structure parce que c'était le premier » (GTP26, -13,80 %). Rappelons qu'il s'est écoulé une semaine et demie entre la remise de l'exposé de pratique

et la remise de l'exposé final, ce qui semble être suffisamment long pour causer des oublis quant aux objets d'enseignement-apprentissage.

**Des raisons personnelles** sont les derniers éléments pouvant expliquer l'absence d'amélioration dans le GT. En effet, des raisons personnelles ont été évoquées par les deux élèves interrogés ayant le plus régressé. L'un des élèves a mentionné avoir été particulièrement stressé lors de la production finale en raison de l'accumulation d'obligations familiales et scolaires. Pour sa part, la deuxième élève se souvient d'avoir été absente lors de la présentation des consignes de l'exposé final. Elle n'était donc pas au courant que la date de remise approchait et, par conséquent, elle a dû se dépêcher pour remettre la vidéo de son exposé final dans les délais accordés.

Ainsi, l'absence d'ajustements en vue de l'exposé final, des oublis concernant les objets d'enseignement-apprentissages travaillés lors des ateliers et des raisons personnelles sont des raisons pouvant expliquer l'absence d'amélioration dans le GT. La prochaine sous-section est consacrée à l'effet secondaire mesuré dans le GT, soit une amélioration entre le T1 et le T2.

#### 4.2.3.2 Raisons pouvant expliquer l'amélioration dans le GT

Afin de mieux comprendre les raisons pouvant expliquer l'amélioration mesurée chez une minorité d'élèves du GT, des entrevues semi-dirigées ont été réalisées auprès de deux élèves. Les informations concernant ces élèves sont présentées au tableau 14.

**Tableau 14**

*Participants sélectionnés en raison de leur amélioration dans le GT*

Participants dont la variation prétest-posttest se situe au-dessus d'un écart type de la variation moyenne du groupe <sup>a</sup>			
Participant	Prétest (%)	Posttest (%)	Variation prétest-posttest (%)
GTP3	63,79	77,59	+13,80
GT10	66,07	75,86	+9,79

a.  $\geq +5,88\%$

Il est difficile de comprendre si l'exposé de pratique a réellement joué un rôle dans l'amélioration des deux élèves du GT ayant pris part aux entrevues semi-dirigées. Ils ont mentionné **des raisons en lien avec l'exposé de pratique** (fournir des repères pour l'exposé final et s'exercer avant l'évaluation finale)<sup>78</sup>, mais ces éléments ont également été mentionnés par des élèves du GT qui ne se sont pas améliorés.

Les élèves du GT qui se sont améliorés ont également proposé **des raisons personnelles** qui peuvent expliquer leur amélioration. Pour le participant GTP3, son amélioration peut être expliquée par le fait que, selon lui, le sujet de l'exposé final (la description d'un pays imaginaire) était plus facile que le sujet de l'exposé de pratique (la description d'un élément culturel) :

L'exposé final, c'est moi qui a inventé tout ça so c'est moi qui me connais par cœur. [...] Par exemple, élément culturel, je suis pas quelqu'un qui va comprendre les trucs culturels. Je comprends les cultures, mais pas vraiment à 100 %, que quelque chose imaginaire. Tu peux tout contrôler dans ça donc je suis plus bon dans ça. (GTP3, +13,80 %)

Pour la participante GTP10, son amélioration peut, en partie, être expliquée par le fait qu'elle se sentait davantage en confiance lors de la production finale en lien avec la langue française. Il s'agit d'une élève anglophone qui, selon ses dires, était stressée de parler en français lors de l'exposé de pratique (son premier exposé en français à l'école secondaire).

Ainsi, il nous est impossible d'établir un lien clair entre l'exposé de pratique et l'amélioration mesurée dans le GT, laquelle semble davantage liée à des raisons personnelles. L'effet principal, quant à lui, peut être expliqué par les raisons suivantes : l'absence d'ajustements entre le T1 et le T2, des oublis concernant les objets d'enseignement-apprentissage et des raisons personnelles pour expliquer les régressions plus importantes. L'ensemble des raisons pouvant expliquer les effets mesurés dans le GE1, le GE2 et le GT ont à présent été décrites. Le tableau 15 offre une synthèse des raisons pouvant expliquer les effets mesurés dans chaque groupe.

---

<sup>78</sup> Il s'agit des mêmes raisons que celles mentionnées par les élèves du GE1 et du GE2. Voir la sous-section 4.2.1.1 pour plus d'informations.

**Tableau 15**

*Synthèse des raisons pouvant expliquer les effets mesurés dans chaque groupe*

Raisons pouvant expliquer l'amélioration dans le GE1 et le GE2		
Raisons communes : GE1 et GE2 (section 4.2.1.1)		
<p><b>Raisons liées à l'exposé de pratique :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fournir des repères pour l'exposé final.</li> <li>- Permettre de s'exercer avant l'évaluation finale.</li> </ul> <p><b>Raisons liées à l'attitude de l'élève :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoriser le deuxième avis.</li> <li>- Vouloir apprendre de ses erreurs.</li> <li>- Chercher à améliorer ses forces.</li> </ul>	<p><b>Raisons liées à l'autoévaluation :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Regarder la vidéo de son exposé de pratique (et prendre conscience des éléments à améliorer).</li> <li>- Faire des ajustements pour l'exposé final.</li> </ul> <p><b>Raisons liées à la perception de la pertinence de la démarche de coévaluation :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Percevoir l'exposé de pratique comme étant pertinent.</li> <li>- Percevoir la coévaluation comme étant pertinente.</li> </ul>	<p><b>Raisons liées à la discussion :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prendre conscience des éléments à améliorer et des forces.</li> <li>- Confirmer l'autoévaluation.</li> <li>- Déterminer les éléments qui sont réellement à travailler en fonction de l'avis du coévaluateur.</li> <li>- Apporter des éléments nouveaux.</li> </ul>
Raisons différentes : GE1 (section 4.2.1.2.1)		
<p>- <b>Implication de l'élève lors de la discussion</b> (Poser des questions, justifier, analyser et approfondir la compréhension.)</p>	<p>- <b>Travail supplémentaire effectué par l'élève</b> (Écouter la production initiale, réécouter la vidéo de pratique, réaliser une autre vidéo de pratique, faire une autre autoévaluation, demander l'avis d'un parent, s'exercer au quotidien, consulter les notes de cours, etc.)</p>	
Raisons différentes : GE2 (section 4.2.1.2.2)		
<p>- <b>Amélioration de la confiance en soi</b> (Prendre conscience des forces lors de la discussion, se sentir rassuré, se sentir mieux, donner envie de persévérer et comprendre que ce n'était pas si mauvais.)</p>	<p>- <b>Valorisation de la coévaluatrice</b> (Coévaluatrice formée et coévaluatrice expérimentée.)</p>	
Raisons pouvant expliquer l'absence d'amélioration dans le GE1 et le GE2		
Raisons communes : GE1 et GE2 (section 4.2.2.1)		
<p>- <b>Stress lié à l'exposé final</b></p>	<p>- <b>Être trop critique envers soi-même</b></p>	

(Attribution d'une note et pression de bien faire pour ne pas décevoir l'enseignante.)

(Identifier beaucoup de points à améliorer lors de l'autoévaluation.)

Raisons différentes : GE1 (section 4.2.2.2.1)

– **Difficultés rencontrées lors de la discussion**

(Ne recevoir aucune nouvelle information, recevoir peu de rétroactions, recevoir des rétroactions peu précises et accepter difficilement ou ne pas accepter les rétroactions.)

– **Perception de la non-pertinence de la démarche de coévaluation**

(Percevoir la discussion comme étant non pertinente.)

– **Établissement de mauvaises priorités**

(Vouloir améliorer en priorité des objets non enseignés et non évalués et prioriser le fait d'apprendre son texte par cœur.)

Raisons différentes : GE2 (section 4.2.2.2.2)

– **Absence de support visuel lors de la discussion**

(Absence d'extraits vidéos pour exemplifier les rétroactions.)

– **Raison personnelle**

(Être malade lors de l'exposé final.)

Raisons pouvant expliquer l'absence d'amélioration dans le GT (section 4.2.3.1)

– **Absence d'ajustements pour l'exposé final**

(Refaire la même chose sans chercher à produire une meilleure version.)

– **Oublis des objets d'enseignement-apprentissage**

(Oublis concernant des notions ayant été travaillées plus tôt dans la séquence d'enseignement.)

– **Raisons personnelles pour expliquer les régressions importantes**

(Stress lié à l'accumulation d'obligations familiales et scolaires, être absente lors de la présentation des consignes de l'exposé final et ne pas savoir que la date de remise approche.)

Raisons pouvant expliquer l'amélioration dans le GT (section 4.2.3.2)

– **Raisons liées à l'exposé de pratique**

(Fournir des repères pour l'exposé final et permettre de s'exercer avant l'exposé final.)

– **Raisons personnelles**

(Trouver le sujet de l'exposé final plus facile que celui de l'exposé de pratique et avoir plus confiance en son français – pour une élève anglophone –.)



#### 4.2.4 Autres résultats

En plus des raisons pouvant expliquer les effets mesurés dans chacun des groupes, d'autres résultats ont émergé de l'analyse des verbatims<sup>79</sup>. Ces résultats sont brièvement abordés au cours des prochaines pages. Il est question de la préférence des élèves quant au choix de la personne coévaluatrice, de la préférence des élèves quant à la formation des duos lors d'une coévaluation *élève – élève*, de l'étape de la séquence d'enseignement et de l'atelier formatif ayant le plus aidé les élèves pour l'exposé final.

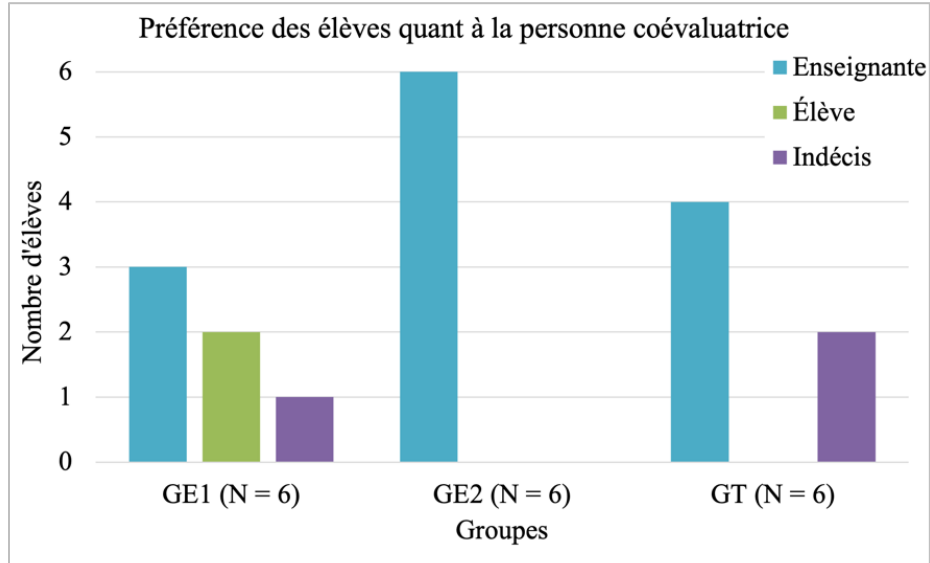
En ce qui concerne la préférence des élèves quant au choix la personne coévaluatrice, la réponse la plus populaire dans chacun des groupes est l'enseignante. Comme présenté à la figure 16, il s'agit de l'unique réponse donnée par les élèves du GE2 (ayant vécu une coévaluation *enseignante – élève*). Quant aux élèves du GE1 (ayant vécu une coévaluation *élève – élève*), les réponses sont plus partagées, mais l'enseignante demeure la personne coévaluatrice choisie par une majorité de participants. Le fait que l'enseignante soit perçue comme étant une personne formée et expérimentée est la principale raison donnée par les élèves pour justifier leur choix (voir la sous-section 4.2.1.2.2).

---

<sup>79</sup> Il s'agit des verbatims des entrevues semi-dirigées réalisées auprès des 18 participants dont les informations sont présentées aux tableaux 11 à 14. Le nombre de participants (N) ayant répondu à chacune des questions mentionnées dans cette sous-section peut toutefois varier. Puisque nous avons mené des entrevues semi-dirigées, certaines questions n'ont pas été posées à l'ensemble des participants.

**Figure 16**

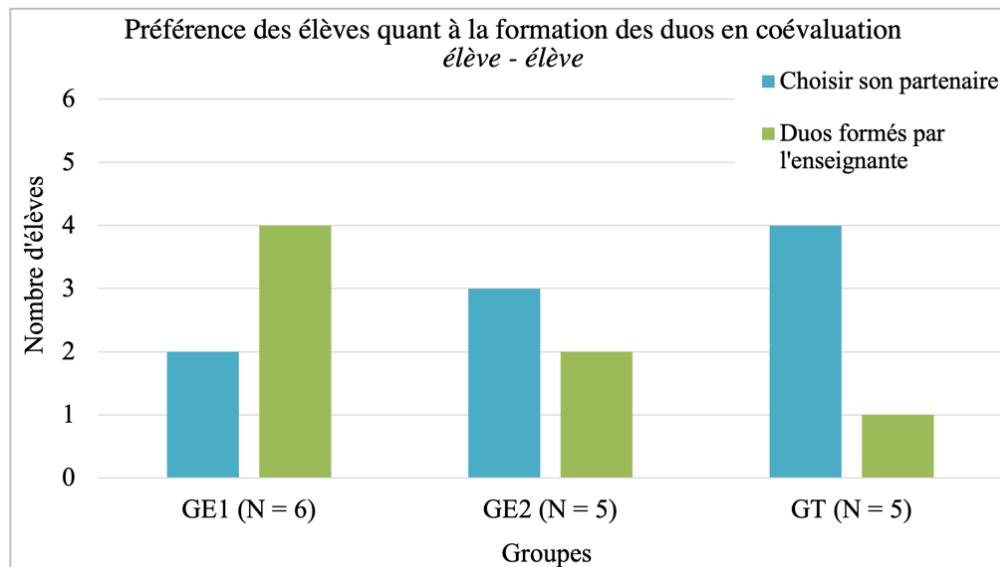
*Comparaison intergroupe quant à la préférence des élèves concernant la personne coévaluatrice*



Nous avons également demandé aux élèves si, en situation de coévaluation *élève – élève*, ils préfèrent choisir eux-mêmes leur partenaire ou s'ils préfèrent que les duos soient formés par l'enseignante. Les réponses obtenues sont illustrées à la figure 17.

**Figure 17**

*Comparaison intergroupe quant à la préférence des élèves concernant la formation des duos en coévaluation élève – élève*



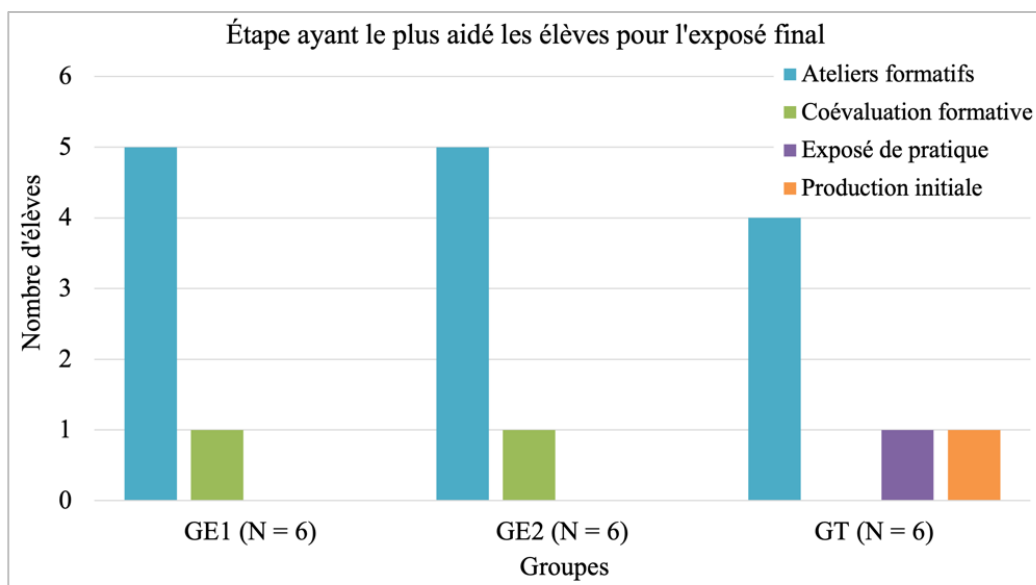
Dans le GE2 et le GT, la majorité des élèves interrogés préfèrent choisir eux-mêmes leur partenaire (c'est-à-dire un ami). L'inverse est toutefois observé dans le GE1 : la réponse la plus populaire est que les duos soient formés par l'enseignante. Ces résultats peuvent potentiellement être expliqués par le fait que les élèves du GE1 ont vécu une coévaluation élève – élève lors de laquelle les équipes avaient préalablement été formées par l'enseignante. Selon leurs dires, ces élèves ont perçu des avantages par rapport au fait de ne pas être ami avec le coévaluateur. À cet égard, voici ce que mentionne un élève du GE1 :

Je pense que si on avait choisi nos personnes nous-mêmes, on se serait plus mis avec nos amis et on aurait plus jasé tout le long de la période. On se serait plus dit "ouais ta présentation est bonne, à mon tour". Et si on le fait avec quelqu'un qu'on connaît moins, t'as une meilleure critique que si tu l'aurais juste fait avec un ami que t'as pas envie de blesser (GE1P5, +9,21 %).

D'autre part, les élèves ont été questionnés concernant l'étape de la séquence d'enseignement qui, selon eux, les a le plus aidés pour l'exposé final. Comme présenté à la figure 18, les ateliers formatifs ont été nommés par une grande majorité d'élèves dans chacun des groupes.

**Figure 18**

*Comparaison intergroupe quant à l'étape ayant le plus aidé les élèves pour l'exposé final*



Pour justifier leur réponse, les élèves interrogés font souvent référence au fait qu'ils n'ont jamais reçu d'enseignement en oral. Les notions travaillées, comme la structure de l'exposé descriptif et l'intonation, étaient donc des nouveautés avec lesquelles ils ont pu se familiariser lors des ateliers. Une élève du GE2 mentionne également que, selon elle, toute évaluation doit être précédée d'un enseignement :

« Étudiante-chercheuse : Quelle étape t'a le plus aidée pour l'exposé final?

GE2P20 : Les ateliers.

Étudiante-chercheuse : Pourquoi?

GE2P20 : Bin c'est comme si genre tu faisais un examen sans avoir eu la matière que y'aurait dans l'examen. Ça fait un peu pas de sens.

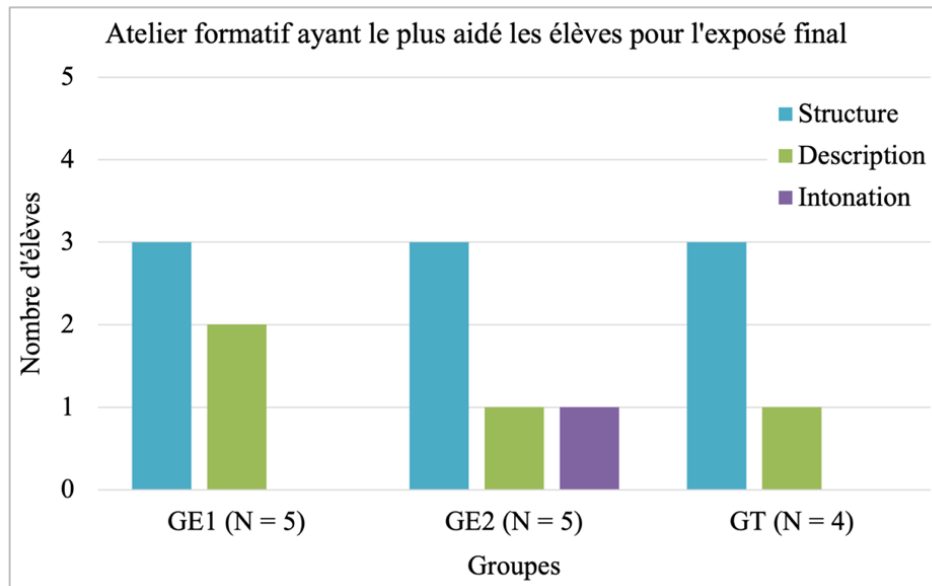
Moi : Et pourquoi tu me dis que ça n'a pas de sens?

GE2P20 : Bin parce que tu sais pas quoi faire dans l'examen si t'as pas eu la matière. » (0 %)

Les propos de cette élève illustrent la pertinence de l'enseignement de l'oral, lequel permet notamment aux élèves de connaître les attentes concernant les différents objets d'enseignement-apprentissage évalués. Lorsque questionnés au sujet de l'atelier formatif les ayant le plus aidés, les élèves ont majoritairement répondu en faveur de l'atelier portant sur la structure de l'exposé descriptif. La description et l'intonation ont également été mentionnées par les élèves, comme présenté à la figure 19.

**Figure 19**

*Comparaison intergroupe quant à l'atelier formatif ayant le plus aidé les élèves pour l'exposé final*



Ces autres résultats découlant de l'analyse des verbatims nous apprennent que les élèves interrogés ont une préférence pour la coévaluation *enseignante – élève* et, qu'en situation de coévaluation *élève – élève*, la plupart des élèves semblent préférer choisir eux-mêmes leur partenaire (quoiqu'il y ait des avantages considérables au fait de ne pas être ami avec le coévaluateur, comme faire preuve de plus de franchise). Les élèves soulèvent également la pertinence des ateliers formatifs, plus précisément de l'atelier portant sur la structure de l'atelier descriptif et de celui portant sur la démarche de description.

Ce quatrième chapitre a permis de présenter l'ensemble des résultats obtenus dans le cadre des deux phases de notre collecte de données. Ultiment, ces résultats nous permettent d'atteindre nos deux objectifs spécifiques, soit premièrement de mesurer des effets de la coévaluation formative sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire et, deuxièmement, de décrire des raisons pouvant expliquer ces effets.

Tout d'abord, la coévaluation formative *élève – élève* et la coévaluation formative *enseignante – élève* ont produit un effet principal d'amélioration dans les deux groupes expérimentaux. Cet effet principal peut être expliqué par des raisons communes aux deux

groupes (raisons liées à l'exposé de pratique, à l'autoévaluation, à la discussion, à l'attitude de l'élève et à la perception de la pertinence de la démarche). L'amélioration mesurée dans chacun des groupes peut également être expliquée par des raisons différentes. Dans le GE1 (coévaluation formative *élève – élève*), il est question de l'implication des élèves dans la discussion et dans le travail supplémentaire effectué. Du côté du GE2 (coévaluation formative *enseignante – élève*), il est question de l'amélioration de la confiance en soi et de la valorisation de la coévaluatrice.

Par ailleurs, un même effet secondaire a été mesuré dans les deux groupes expérimentaux, soit une absence d'amélioration (chez neuf élèves du GE1 et chez trois élèves du GE2). Cette absence d'amélioration peut être expliquée par des raisons communes aux deux groupes (le stress lié à l'exposé final et le fait d'être trop critique envers soi-même) et par des raisons différentes pour le GE1 (des difficultés rencontrées lors de la discussion, la perception de la non-pertinence de la démarche et l'établissement de mauvaises priorités) et pour le GE2 (l'absence de support visuel lors de la discussion et des raisons personnelles).

D'un autre côté, l'absence de coévaluation formative dans le groupe témoin a produit les effets inverses : un effet principal d'absence d'amélioration (chez 19 élèves) et un effet secondaire d'amélioration (chez 13 élèves). L'absence d'amélioration dans le GT peut être expliquée par l'absence d'ajustements entre le T1 et le T2, des oublis concernant les objets d'enseignement-apprentissage travaillés lors des ateliers et par des raisons personnelles (pour les régressions plus importantes). Quant à l'effet secondaire, il peut être expliqué par des raisons liées à l'exposé de pratique (fournir des repères pour l'exposé final et permettre aux élèves de s'exercer avant l'évaluation finale) et par des raisons personnelles. L'ensemble des effets mesurés dans chacun des groupes et les raisons pouvant expliquer ces effets seront discutés au prochain chapitre qui clôt notre mémoire.

## Chapitre 5. Discussion

Ce cinquième chapitre consiste en une discussion des résultats présentés au chapitre précédent. Ces derniers sont interprétés au regard de plusieurs études antérieures ayant été menées en didactique de l'oral et dans d'autres champs de recherche. Il est d'abord question de la discussion des résultats associés au premier objectif de notre recherche (celui de la phase quantitative), puis de la discussion des résultats répondant à notre second objectif (celui de la phase qualitative). Le chapitre se conclut par les retombées théoriques et didactiques de notre étude.

### 5.1 Objectif 1 : Mesurer des effets de la coévaluation formative sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire

Les résultats de la phase quantitative, détaillés à la section 4.1, nous permettent de mieux comprendre les effets des deux modalités de coévaluation formative expérimentées (*élève – élève* dans le GE1 et *enseignante – élève* dans le GE2). Nous en tirons deux principaux constats : 1) un effet principal d'amélioration a été mesuré à la suite de la mise en place des coévaluations formatives *élève – élève* et *enseignante – élève* ; 2) les effets produits par les deux modalités de coévaluation formative sur les progrès des élèves sont similaires. Ces deux constats sont discutés dans les prochaines sous-sections.

#### 5.1.1 Effet principal d'amélioration

Les résultats de l'analyse de variance (ANOVA) et ceux des analyses post hoc (Cohen) nous amènent à constater que les élèves du GE1 et du GE2 ont mieux réussi de manière statistiquement significative au posttest qu'au prétest. Autrement dit, les deux modalités de coévaluation formative expérimentées produisent un effet d'amélioration (lequel est statistiquement significatif dans les deux groupes). Nos résultats vont dans le même sens que ceux obtenus dans différentes recherches menées en didactique de l'oral, dont celle réalisée par Dumais (2008). Cette recherche, s'intéressant aux effets de l'évaluation par les pairs (coévaluation *élève(s) – élève(s)*) sur la compétence à communiquer oralement d'élèves de troisième secondaire, présente notamment le constat suivant :

À la suite de l'observation des six présentations orales qui ont été faites avant la séquence d'enseignement de l'oral et avant qu'il y ait évaluation par les pairs et à la suite de l'observation des six autres qui ont été faites par la suite, [...] nous avons pu constater une amélioration marquée chez tous les sujets (Dumais, 2008, p. 278-279).

Ainsi, un effet d'amélioration est observé par Dumais (2008) à la suite de la mise en place d'une évaluation formative de l'oral par les pairs. Or, puisque le prétest a été effectué avant le début de la séquence d'enseignement, l'effet d'amélioration ne semble pas uniquement découler de l'évaluation formative, comme le précise l'auteur : « 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). Les résultats obtenus par Dumais (2008) sont donc semblables aux nôtres, mais notre recherche offre un éclairage nouveau : en ayant effectué un prétest avant la coévaluation formative (et non avant la séquence d'enseignement) et un posttest après cette même coévaluation, nous avons pu isoler les effets de la coévaluation formative et, ainsi, montrer que l'amélioration mesurée résulte de l'étape de la coévaluation formative et non de la séquence d'enseignement en entier (voir la figure 7 pour une meilleure compréhension du déroulement de notre expérimentation).

L'effet d'amélioration est également soulevé par Lafontaine et al. (2016, 2017). Dans cette recherche, une séquence d'enseignement de Lafontaine (2007), incluant une coévaluation formative *élève – élèves* ou *enseignante – élève* (selon les classes), a été mise en place au primaire. Les résultats indiquent que les élèves se sont améliorés à la suite de la séquence d'enseignement. Or, puisque le prétest a été effectué avant la séquence d'enseignement, il est impossible de conclure que les progrès sont uniquement attribuables à la coévaluation formative : comme pour la recherche de Dumais (2008), l'effet d'amélioration semble à la fois pouvoir être expliqué par la séquence d'enseignement de l'oral et par l'évaluation formative. Nos résultats complètent donc ceux de Lafontaine et al. (2016, 2017) et ceux de Dumais (2008) en venant préciser qu'un effet d'amélioration est produit par l'étape de la coévaluation formative.



Nos résultats relatifs à l'amélioration de la compétence à communiquer oralement des élèves sont également confirmés par trois études belges (Colognesi et Hanin, 2020; Colognesi, Deschepper et Dejaegher, 2020; Colognesi, Vassart et al., 2020). Dans le cadre de ces travaux, les chercheurs ont mobilisé le dispositif *Itinéraires*, lequel inclut plusieurs évaluations par les pairs en cours d'apprentissage (voir la sous-section 2.2.5 pour plus d'informations concernant ce dispositif), auprès d'élèves du primaire. Dans les trois cas, un effet d'amélioration de la compétence à communiquer oralement a été mesuré. Par exemple, voici la conclusion que tirent Colognesi, Deschepper et Dejaegher (2020) : « Le temps de visionnage entre partenaires des présentations a été bénéfique puisqu'il a permis aux groupes, sur la base des feedbacks, d'améliorer les propos et amener ainsi des informations nouvelles » (p. 10). Ces propos vont dans le même sens que ceux de Colognesi, Vassart et al. (2020), qui ajoutent que les progrès sont plus importants lorsque les rétroactions sont verbalisées (contrairement aux rétroactions transmises de manière écrite). Notons toutefois que, dans le cas de la recherche de Colognesi et Hanin (2020) et de Colognesi, Deschepper et Dejaegher (2020), le prétest a été effectué en début de séquence d'enseignement. L'effet d'amélioration, pouvant découler de l'enseignement reçu et des différentes mises en pratique, ne semble donc pas être uniquement lié à l'évaluation par les pairs.

Ainsi, les recherches présentées ci-haut tendent à démontrer que les coévaluations formatives *élève – élève* (Colognesi et Hanin, 2020; Colognesi, Deschepper et Dejaegher, 2020; Colognesi, Vassart et al., 2020; Dumais, 2008; Lafontaine et al., 2016, 2017) et *enseignante – élève* (Lafontaine et al., 2016, 2017) produisent un effet d'amélioration quant au développement de la compétence à communiquer oralement des élèves (du primaire et du secondaire). Nos résultats sont donc semblables à ceux obtenus par ces chercheurs s'intéressant à la didactique de l'oral. Notre recherche se distingue toutefois des précédentes sur ces points : 1) puisque notre prétest a été effectué après les ateliers formatifs, l'effet d'amélioration semble propre à la coévaluation formative (cela exclut l'enseignement fait au préalable); 2) contrairement aux recherches belges présentées ci-haut, l'effet d'amélioration a été mesuré dans le cadre de la mise en place d'une séquence d'enseignement de Lafontaine (2007).

### 5.1.2 Effets similaires produits par les coévaluations formatives *élève – élève* et *enseignante – élève*

Un deuxième constat saillant qui se dégage de l'analyse de nos résultats quantitatifs concerne les effets similaires produits par les coévaluations formatives *élève – élève* et *enseignante – élève* (voir le tableau 10 pour une synthèse des effets mesurés). En effet, la conclusion des analyses post hoc (Cohen) de l'ANOVA à mesures répétées indique qu'il n'existe pas de différence statistiquement significative entre les deux groupes expérimentaux au temps 2. À notre connaissance, aucune recherche en didactique de l'oral ne s'est intéressée à la comparaison des effets de ces deux modalités de coévaluation formative. Lors de notre recension des écrits, nous avons tout de même pris connaissance de quelques recherches qui tendent également à démontrer les effets similaires produits par les coévaluations formatives *élève – élève* et *enseignante – élève*, mais dans des contextes d'enseignement-apprentissage de l'écriture de l'anglais langue seconde. La première de ces recherches est celle de Yangin Eksi (2012), menée en Turquie auprès d'étudiants universitaires. L'auteure mentionne ceci : « 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 feedback<sup>80</sup> » (p. 43). Ces résultats sont corroborés par les recherches de Cui et al. (2021a) et de Cui et al. (2021b), toutes deux réalisées en Chine auprès d'apprenants universitaires. À titre d'exemple, voici les propos de Cui et al. (2021b) : « Trained peer feedback and teacher feedback had similar positive effects on the improvement of writing competence<sup>81</sup> » (p. 1).

Ainsi, les résultats issus de ces trois recherches, tout comme les nôtres, semblent indiquer que les effets produits par les coévaluations formatives *élève – élève* et *enseignante – élève* sur les progrès des apprenants sont similaires. Or, notre recherche se distingue de ces dernières sur trois points : 1) elle s'intéresse aux élèves du niveau secondaire (élèves âgés

---

<sup>80</sup> 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 ».

<sup>81</sup> 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 ».

de 12 et 13 ans); 2) elle porte sur l'évaluation formative dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du français langue d'enseignement; 3) elle cible la compétence à communiquer oralement. Les résultats répondant à notre premier objectif ayant été discutés, il est à présent question de l'interprétation des résultats liés au second objectif de notre recherche.

## **5.2 Objectif 2 : Décrire des raisons pouvant expliquer les effets de la coévaluation formative sur le développement de la compétence à communiquer oralement selon des élèves du secondaire**

Les résultats de la phase qualitative de notre recherche, présentés à la section 4.2, décrivent plusieurs raisons pouvant expliquer les effets de la coévaluation formative sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire. Dans ce présent chapitre, nous discutons d'abord des raisons communes aux coévaluations formatives *élève – élève* et *enseignante – élève* pouvant expliquer l'amélioration de cette compétence chez une majorité d'élèves, puis des raisons communes pouvant expliquer l'absence d'amélioration mesurée chez certains élèves du GE1 et du GE2. Il est par la suite question de l'interprétation des raisons propres à chacune des modalités de coévaluation formative pouvant expliquer les effets d'amélioration (effet principal) et d'absence d'amélioration (effet secondaire) mesurés dans chacun des groupes expérimentaux.

### **5.2.1 Coévaluations formatives *élève – élève* et *enseignante – élève* : raisons communes pouvant expliquer l'amélioration**

Les résultats de notre analyse des verbatims indiquent que différentes raisons, communes aux deux modalités de coévaluation formative, peuvent expliquer l'amélioration mesurée dans les deux groupes expérimentaux. Comme présenté au tableau synthèse 15, ces raisons communes sont regroupées en cinq catégories : les raisons liées à l'exposé de pratique, à l'autoévaluation, à la discussion, à l'attitude de l'élève et à la perception de la pertinence de la démarche de coévaluation.

### 1) *Raisons liées à l'exposé de pratique*

La première raison liée à l'exposé de pratique est le fait que ce dernier **fournit des repères pour l'exposé final**. Grâce à l'exposé de pratique, des élèves interrogés ont mentionné avoir une meilleure idée de la démarche de planification à entreprendre et se sentir davantage en terrain connu lors de l'exposé final. Nos résultats sont corroborés par la recherche de Colognesi, Deschepper et Dejaegher (2020), dans laquelle les auteurs indiquent que « le fait d'avoir pu anticiper la prise de parole [grâce aux réoralisations<sup>82</sup>] semble avoir été un levier pour les élèves, qui disent alors se sentir mieux préparés pour communiquer » (p. 13). Il nous semble également possible de tisser un lien entre cette raison et la caractéristique de la cohérence de la tâche évaluative exemplaire de Huba et Freed (2000). Selon ces auteures, une tâche évaluative cohérente est structurée de manière que les activités proposées guident les élèves vers la réalisation de la performance ou du produit attendu, ce qui aide les apprenants à atteindre les objectifs escomptés. Ainsi, le fait d'effectuer un exposé de pratique et un exposé final en mobilisant les mêmes objets d'enseignement-apprentissage aux deux temps semble cohérent et favoriser l'amélioration des élèves.

Aux dires des élèves du GE1 et du GE2 interrogés, l'exposé de pratique **leur permet également de s'exercer avant l'évaluation finale**. Selon ces derniers, l'exposé de pratique leur permet de mobiliser l'ensemble des objets d'enseignement-apprentissage travaillés lors des ateliers formatifs, et ce, avant qu'une note finale soit attribuée à leur présentation. Rappelons que les objets de l'oral ont été travaillés de manière indépendante (c'est-à-dire un objet à la fois) lors des six ateliers formatifs de la séquence d'enseignement. Les résultats de la recherche de Colognesi, Deschepper et Dejaegher (2020) tendent également à démontrer l'importance de l'exposé de pratique pour les élèves. À cet égard, les auteurs mentionnent ceci : « Avoir eu l'occasion de s'exercer et de réaliser plusieurs versions [de la production orale] est relevé comme positif à maintes reprises. Les élèves voient cela comme moins stressant, comme nécessaire pour s'améliorer et faire évoluer leur communication » (p. 12). Ces résultats rejoignent aussi ceux de Colognesi et Dumais

---

<sup>82</sup> *Réoralisation* est un terme employé par Colognesi, Deschepper et Dejaegher (2020) pour désigner le fait de réaliser une production orale plusieurs fois.

(2020), qui ajoutent que le fait de réaliser une production orale plus d'une fois n'est pas perçu de manière négative par les apprenants, mais bien comme « une opportunité de faire mieux » (p. 72). Il nous semble également possible d'établir un lien entre cette raison et le concept d'*oral mobilisé*, qui, selon les travaux de Dumais et Soucy (2022), est un statut de l'oral centré sur l'importance de mobiliser l'oral et de ne pas seulement l'évaluer. Pour ces auteurs, il est primordial de réinvestir les savoirs et les savoir-faire des élèves concernant des objets d'enseignement-apprentissage de l'oral ayant préalablement été enseignés, et ce, dans une variété de contextes et à plusieurs reprises.

## 2) *Raisons liées à l'autoévaluation*

Outre les raisons liées à l'exposé de pratique, les élèves du GE1 et du GE2 ont évoqué des raisons liées à l'autoévaluation pour expliquer leur amélioration. La première raison faisant partie de cette catégorie est le fait de **regarder la vidéo de son exposé de pratique**. Ce visionnement, effectué lors de l'étape de l'autoévaluation, semble permettre aux élèves de prendre conscience des éléments à améliorer. Nos résultats vont dans le même sens que ceux obtenus par Paquet (2021). Le chercheur affirme que l'écoute des exposés oraux (à l'aide d'enregistrements vidéo) a été identifiée par des élèves du secondaire participant à sa recherche comme étant un facteur leur permettant de prendre conscience de leurs forces et de leurs faiblesses. Paquet (2021) ajoute 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). Ces résultats rejoignent aussi ceux de la recherche de Colognesi, Deschepper et Dejaegher (2020), dans laquelle des élèves interrogés ont fait part de l'utilité de visionner leur présentation orale. Les chercheurs parlent même des nouvelles technologies (telles que les tablettes électroniques) comme d'un « véritable gain » (p. 14) dans la mesure où elles offrent la possibilité aux élèves de se voir et d'entamer une réflexion quant aux dimensions non verbales de leur présentation.

Nos résultats, de même que ceux obtenus par les chercheurs cités ci-haut, sont toutefois différents de ceux présentés dans le mémoire de Dumais (2008). Lorsque questionnés sur l'utilité de filmer les productions orales, les élèves participant à cette recherche ont

majoritairement répondu être indécis ou être plutôt en désaccord avec cette idée. Selon le chercheur, ce résultat pourrait toutefois être expliqué par le fait que la plupart des élèves interrogés n'ont pas été filmés lors de la réalisation de leur production orale. Il est donc possible qu'ils n'aient pas perçu l'utilité d'une telle pratique, car ils n'ont pas eu la possibilité de visionner leur exposé.

La deuxième raison faisant partie de la catégorie *raisons liées à l'autoévaluation* concerne le fait d'**apporter des ajustements en vue de l'exposé final**. En effet, le visionnement de l'exposé de pratique lors de l'autoévaluation aurait déclenché chez les élèves un questionnement quant aux ajustements à effectuer dans le but de produire une meilleure version de leur travail lors de l'exposé final. Nos résultats concordent avec les propos de plusieurs auteurs qui affirment que l'autoévaluation favorise l'autonomie de l'élève, sa responsabilisation et le développement de ses capacités métacognitives (Dumais, 2011a; Durand et Chouinard, 2012; Lafortune et Dubé, 2004; Louis, 2004; Scallon, 2004). Au sujet de la métacognition, Louis (2004) ajoute que l'autoévaluation permet à l'élève « de mieux maîtriser son processus de régulation et de développer une certaine indépendance par rapport à la rétroaction externe venant d'une personne en autorité (l'enseignant, par exemple) » (p. 116). Il nous semble donc possible que l'autorégulation des élèves (manifestée par divers ajustements) soit l'une des raisons pouvant expliquer l'amélioration mesurée dans le GE1 et le GE2.

### 3) *Raisons liées à la discussion*

En plus des raisons liées à l'exposé de pratique et à l'autoévaluation, des raisons liées à la discussion semblent pouvoir expliquer l'amélioration des élèves des deux groupes expérimentaux. La première d'entre elles est **la prise de conscience des éléments à améliorer et des forces**. En effet, la discussion avec la personne coévaluatrice semble d'abord permettre aux élèves d'identifier certains points à améliorer en vue de l'exposé final. À cet égard, nos résultats appuient ceux de Dumais (2008), qui souligne que des élèves du secondaire ayant vécu une évaluation par les pairs ont apprécié et ont trouvé aidant de recevoir des commentaires quant aux faiblesses de leur présentation. À cet égard, Colognesi, Vassart et al. (2020) précisent que la discussion rend les élèves plus conscients

des améliorations à apporter que les rétroactions écrites, car elle encourage le dialogue et la coconstruction de sens. D'autre part, nos résultats indiquent que la discussion semble favoriser la prise de conscience des forces, lesquelles sont plus difficilement perçues par les élèves lors du visionnement de leur propre exposé oral. Ce constat est également soulevé par Dumais (2008) : selon des élèves participant à sa recherche, l'évaluation par les pairs permet de prendre conscience du fait qu'il y a du positif dans toutes les présentations orales.

La seconde raison faisant partie de cette catégorie est **la confirmation de l'autoévaluation**. Aux dires des élèves du GE1 et du GE2 interrogés, la discussion avec la personne coévaluatrice leur permet de confirmer les observations effectuées lors du visionnement de leur exposé de pratique. Il s'agit d'un élément également pointé par Dumais (2008), qui rapporte que la rétroaction « permettrait de confirmer ou d'infirmier l'autoévaluation que l'élève faisait de sa propre présentation orale » (p. 261-262). Il nous semble aussi possible d'établir un lien entre cette raison et l'une des caractéristiques d'une rétroaction efficace selon Louis (2004) inspirées des travaux de Wiggins (1993). Cette caractéristique est de « fournir à l'élève des informations qui le confirment ou non dans la réalisation de la tâche tout en lui apportant le soutien nécessaire » (Louis, 2004, p. 112). Selon l'auteur, pour être efficace, la rétroaction externe (donnée par un pair ou par l'enseignante) doit procurer à l'apprenant des informations lui permettant de confirmer ou d'infirmier ce qu'il fait et les ajustements qu'il prévoit apporter à sa démarche. Ainsi, l'élève exerce un meilleur contrôle sur la tâche, ce qui semble favoriser l'amélioration de ses compétences.

La discussion permettrait aussi de **déterminer les éléments qui sont réellement à travailler** en fonction de l'avis de la personne coévaluatrice. Lors de l'autoévaluation, des élèves interrogés se sont souvenus avoir identifié beaucoup de points à améliorer. Ils ont parfois l'impression que leur autoévaluation – quelque peu sévère – ne leur donne pas tout à fait l'heure juste, comme le mentionne cette élève du GE1 : « Autoévaluation, c'est qu'est-ce que tu penses, tu sais pas honnêtement qu'est-ce que c'est » (GE1P21, +22,73 %). La discussion est pour eux l'occasion d'y voir plus clair et de départager les éléments qui sont réellement à retravailler des éléments qu'ils ont peut-être jugés trop sévèrement. Cela

leur permet de relativiser leurs observations et de les nuancer. Des propos semblables sont présents dans la recherche de Dumais (2008), dans laquelle une élève évoque le fait d'être trop stricte envers elle-même lorsqu'elle s'évalue. Selon cette élève, se faire évaluer par un pair peut aider à relativiser nos propres observations, car « les autres sont souvent de meilleurs juges que nous » (Dumais, 2008, p. 255). De plus, selon Louis (2004), même si les élèves s'autoévaluent, les commentaires d'un pair ou de l'enseignante demeurent très importants pour leur processus de régulation : « [...] dans un tel processus, l'élève compte beaucoup sur la rétroaction externe pour s'ajuster par rapport à la tâche » (p. 110).

La dernière raison faisant partie de la catégorie *raisons liées à la discussion* est **l'apport d'éléments nouveaux**. Selon des élèves du GE1 et du GE2, la discussion avec la personne coévaluatrice fait émerger des forces ou des éléments à améliorer qui n'avaient pas été perçus lors de l'autoévaluation. Selon Topping (2005), il s'agit de l'un des avantages de l'évaluation par les pairs : l'aidant permet à celui qui reçoit l'aide de comprendre de nouvelles informations qu'il n'aurait pas été en mesure de comprendre seul. Dans le même ordre d'idées, Doré et al. (2002) soutiennent que la coévaluation « permet aux élèves de se référer aux idées des autres » et, par le fait même, « d'améliorer [leurs] apprentissages » (p. 17, dans Durand et Chouinard, 2012, p. 252).

#### 4) *Raisons liées à l'attitude de l'élève*

Après avoir discuté des raisons liées à l'exposé de pratique, à l'autoévaluation et à la discussion, il est maintenant question de l'interprétation des raisons liées à l'attitude de l'élève. La première raison appartenant à cette catégorie est **la valorisation du deuxième avis**. En effet, des élèves s'étant améliorés ont mentionné avoir adopté une attitude d'ouverture et de réceptivité à l'égard des commentaires de la personne coévaluatrice, ce qui a moins été entendu du côté des élèves ne s'étant pas améliorés. Nos résultats semblent donner raison aux travaux de Tremblay (2003), qui soutient qu'une rétroaction aura les effets escomptés et sera réellement prise en compte par le destinataire à la condition que la rétroaction soit réclamée et souhaitée par ce dernier. Les travaux de Dumais (2008, 2011a) tendent également à démontrer l'importance de la réceptivité des élèves à l'égard des commentaires formulés par leurs pairs. À ce sujet, le chercheur mentionne ceci : « Il



[l'enseignant] doit préparer les élèves à recevoir des critiques positives et négatives. [...] Éduquer les élèves au respect et aux échanges fait partie du travail de l'enseignant » (Dumais, 2011a, p. 27). Lafontaine (2007) ajoute que la formation donnée aux élèves permet notamment d'éviter la peur du jugement et les règlements de compte.

Par ailleurs, des élèves s'étant améliorés dans les deux groupes expérimentaux ont mentionné **vouloir apprendre de leurs erreurs**. Selon leurs dires, ces élèves apprécient recevoir des commentaires portant sur des éléments à retravailler, car ces commentaires leur permettent d'apprendre, de progresser et de s'améliorer. Ces apprenants semblent donc percevoir la coévaluation formative comme un levier pour le développement de leur compétence à communiquer oralement. Nos résultats rejoignent les propos de Durand et Chouinard (2012) qui soutiennent que la coévaluation (*élève – élève* et *enseignante – élève*) est un moyen d'évaluation qui « contribue au processus d'apprentissage et [qui] ne constitue pas seulement en un processus de notation » (p. 251). Pour ces auteurs, la coévaluation est un outil d'enseignement-apprentissage qui favorise le développement de plusieurs habiletés, idée que semble partager Dumais (2011a) : « L'évaluation par les pairs a donc pour conséquence de motiver les apprentissages puisqu'elle aide les élèves à voir l'évaluation comme un processus positif au service de leurs propres apprentissages » (Dumais, 2011a, p. 31). Les travaux de Girardet (2021), Mottier Lopez (2021) ainsi que de Mottier Lopez et al. (2021), portant sur le concept de l'évaluation continue pour apprendre, abondent également dans le même sens. L'évaluation continue pour apprendre, qui se distancie de l'évaluation associée au classement et à la sélection, considère que l'implication des élèves dans l'évaluation (à l'aide de l'autoévaluation, de l'évaluation par les pairs, de la coévaluation avec l'enseignante, etc.) favorise les apprentissages, le pouvoir d'agir et l'autonomie des apprenants. Ainsi, l'évaluation n'est pas perçue comme une épreuve finale qu'il est possible de réussir ou d'échouer, mais bien comme une composante du processus d'apprentissage qui offre du soutien, permet la régulation et favorise la réussite de tous les élèves.

La troisième raison liée à l'attitude de l'élève est le fait de **vouloir améliorer ses forces**. Il s'agit d'une raison ayant exclusivement été mentionnée par des élèves s'étant améliorés. Ces élèves ont indiqué avoir redoublé d'efforts pour non seulement améliorer leurs points

faibles, mais également leurs forces, comme l'exemplifie l'extrait suivant : « Ça m'a fait travailler plus pour élever ces points forts, genre un peu plus » (GE2P7, +6,04 %). Le fait de vouloir améliorer des forces (en plus des points faibles) semble témoigner de l'engagement de l'élève, entendu comme l'implication de ce dernier dans la tâche scolaire (Tremblay et al., 2022). Selon Bandura (2019), l'engagement serait l'un des indicateurs de la motivation, laquelle incite l'élève à adopter « des comportements et des attitudes qui favoriseront sa réussite scolaire » (Tremblay et al., 2022, p. 48). Il est possible que les élèves aient été motivés par des buts d'apprentissage de maîtrise (lié à l'apprentissage et au développement de la compétence) ou de performance (centré sur l'obtention d'un bon rendement), lesquels engendrent des attitudes et des comportements positifs quant au succès scolaire, comme le fait de fournir des efforts (Louis, 2004; Tremblay et al., 2022). Tremblay et al. (2022) soulignent toutefois que, bien que les élèves poursuivant des buts de performance obtiennent généralement de bons résultats, leurs apprentissages sont susceptibles d'être moins durables à long terme. Il nous est impossible de corroborer cette idée, car aucun posttest différé n'a été effectué dans le cadre de notre recherche.

##### *5) Raisons liées à la perception de la pertinence de la démarche*

Les deux raisons associées à cette dernière catégorie de raisons communes sont **la perception de la pertinence de l'exposé de pratique** et **la perception de la pertinence de la coévaluation** (ce qui inclut l'autoévaluation et la discussion). En ce qui a trait à l'exposé de pratique, des élèves interrogés ont explicitement mentionné vouloir conserver cette étape dans la séquence d'enseignement, car l'exposé de pratique leur permet notamment de s'exercer avant l'évaluation finale et leur fournit des repères pour l'exposé final (voir les raisons liées à l'exposé de pratique pour plus d'informations). En ce qui concerne la perception de la pertinence de l'autoévaluation, nos résultats appuient ceux de Lafontaine et Messier (2009), qui affirment que « les élèves accordent aussi de l'importance à l'autoévaluation, alors que les enseignants considèrent cet outil comme rarement utile (à 30,8 %) » (p. 140). Par ailleurs, pour plusieurs auteurs (Durand et Chouinard, 2012; Louis, 2004; Scallon, 2004), la perception de la pertinence de l'autoévaluation est un facteur déterminant pour la réussite de cette démarche évaluative. Selon Durand et Chouinard (2012), si les élèves ne sont pas conscients des apports de la

démarche d'autoévaluation, ils seront moins motivés à s'engager dans la tâche et ne fourniront pas les efforts nécessaires pour se questionner sur leurs façons d'apprendre : « le but, par exemple apprendre à mieux se connaître, est détourné au profit du désir de mieux répondre stratégiquement aux seules exigences de l'accomplissement de la tâche » (p. 243). En ce qui a trait à la perception de la pertinence de la discussion, nos résultats concordent avec ceux de Colognesi, Deschepper et Dejaegher (2020), qui avancent que l'aspect collaboratif relatif aux commentaires formulés par les pairs est perçu positivement par des élèves participant à leur recherche.

Ainsi, selon nos résultats, un total de 13 raisons communes peut expliquer l'amélioration mesurée chez des élèves ayant vécu une coévaluation formative *élève – élève* (GE1) ou *enseignante – élève* (GE2). Bien qu'une majorité d'élèves se soient améliorés dans les deux groupes expérimentaux, une absence d'amélioration a été mesurée chez neuf participants du GE1 et chez trois participants du GE2. Grâce à notre analyse des verbatims, nous avons pu identifier des raisons communes pouvant expliquer cette absence d'amélioration au sein des deux groupes expérimentaux. Ces résultats, présentés en détail à la section 4.2.2.1 du chapitre précédent, sont interprétés dans la prochaine sous-section.

### **5.2.2 Coévaluations formatives *élève – élève* et *enseignante – élève* : raisons communes pouvant expliquer l'absence d'amélioration**

La première raison pouvant expliquer l'absence d'amélioration des élèves provenant des deux groupes expérimentaux est liée au **stress ressenti lors de l'exposé final**. Tous les élèves interrogés en raison de leur absence d'amélioration ont mentionné avoir été davantage stressés lors de l'exposé final que lors de l'exposé de pratique, et ce, principalement en raison de l'attribution d'une note utilisée pour le bulletin d'étape. Nos résultats appuient ceux de la recherche de Paquet (2021), dans laquelle l'« évaluation ou [l']enseignant évaluateur, qui prend des notes » (p. 697) a été identifié par des élèves du secondaire comme étant le principal facteur augmentant le stress en situation de prise de parole. Paquet (2021) observe toutefois une diminution du stress chez 50 % (N = 16) des élèves interrogés dans le cadre de sa recherche, diminution qu'il attribue en grande partie à l'autoévaluation (laquelle inclut le visionnement des productions orales), plus

précisément à la prise de conscience qu'elle suscite concernant les points à améliorer. Pour leur part, Colognesi et Dumais (2020) ainsi que Stordeur et Colognesi (2020) soutiennent que la modalité « enregistrée » de l'exposé oral tend également à diminuer le stress ressenti par les élèves, notamment en raison de l'absence de public et de la possibilité de recommencer la présentation en cas de problème. Bien que des élèves participant à notre recherche aient senti leur niveau de stress augmenter (malgré avoir fait une autoévaluation et malgré la modalité « enregistrée » de l'exposé descriptif), ce propos a exclusivement été porté à notre attention par des élèves ne s'étant pas améliorés, lesquels sont minoritaires au sein des deux groupes expérimentaux. Aucune mention relative au stress n'a été entendue chez les élèves s'étant améliorés entre les deux temps. Il nous est donc difficile faire des liens directs entre nos résultats et ceux issus des recherches de Paquet (2021), de Colognesi et Dumais (2020) et de Stordeur et Colognesi (2020).

La deuxième raison commune pouvant expliquer l'absence d'amélioration mesurée chez certains élèves du GE1 et du GE2 est le fait d'**être trop critique envers soi-même**. Lors de l'autoévaluation, des élèves ne s'étant pas améliorés ont identifié beaucoup de points à améliorer et peu de forces, ce qui fait en sorte qu'ils ont développé une perception très négative de leur compétence en communication orale. Il est alors possible qu'ils aient ressenti du découragement et/ou de la démotivation. Nos résultats rejoignent les propos de Durand et Chouinard (2012) qui, s'appuyant sur les travaux de Black (1998), soutiennent qu'il est important pour l'élève de « ne pas s'autoévaluer globalement comme bon ou mauvais apprenant; ceci est démotivant » (Durand et Chouinard, 2012, p. 239). Il nous semble également possible d'établir un lien entre cette raison et le sentiment d'efficacité personnelle, défini comme « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire les résultats souhaités » (Bandura, 2019, p. 22). Selon Bandura (2019), le sentiment d'efficacité personnelle exerce une puissante influence sur plusieurs éléments, dont la motivation, la persévérance, les efforts fournis, le niveau de stress et, ultimement, la performance de l'élève. Ainsi, un sentiment d'efficacité élevé favorise la réussite de l'élève, alors qu'un faible sentiment d'efficacité nuit notamment à la motivation et à la réussite de l'apprenant. Cette idée est corroborée par la recherche de Boyer (2012), réalisée au Québec en didactique de l'écriture au niveau secondaire. La chercheuse en arrive au constat suivant : « Des croyances exagérément

positives envers sa compétence ont été en relation avec des performances supérieures [...]. Toutefois, des croyances exagérément négatives envers sa compétence [...] ont été en relation avec des performances inférieures à ce qui était attendu » (p. 217). Ainsi, dans le cadre de notre recherche, le fait d’être trop critique envers soi-même a potentiellement eu une incidence négative sur le sentiment d’efficacité personnelle de l’élève, affectant du même coup sa performance lors de l’exposé final.

Comme présenté ci-haut, deux raisons communes pourraient expliquer l’absence d’amélioration mesurée chez neuf élèves du GE1 et chez trois élèves du GE2 : le stress ressenti lors de la production finale et le fait d’être trop critique envers soi-même. À présent, l’ensemble des raisons communes pouvant expliquer les effets des deux modalités de coévaluation formative ont été discutées. La prochaine sous-section porte sur l’interprétation des raisons pouvant expliquer l’effet d’amélioration mesuré à la suite de la mise en place de la coévaluation formative *élève – élève*.

### **5.2.3 Coévaluation formative *élève – élève* : raisons pouvant expliquer l’amélioration**

En plus des raisons communes pouvant expliquer l’amélioration dans le GE1 et le GE2 (discutées à la sous-section 5.2.1), des raisons propres à la coévaluation formative *élève – élève* peuvent expliquer l’effet principal d’amélioration mesuré dans le GE1. La première de ces raisons est **l’implication des élèves lors de la discussion**. Comme présenté plus en détail à la section 4.2.1.2.1, des élèves ayant vécu une coévaluation formative *élève – élève* ont souligné avoir posé des questions, avoir justifié leur point de vue (ou avoir demandé ou reçu des justifications de la part du coévaluateur), avoir analysé et avoir approfondi leur compréhension au cours de la discussion. Nos résultats corroborent les travaux de différents auteurs qui avancent que l’évaluation par les pairs implique le questionnement (Colognesi, Deschepper et Dejaegher, 2020; Topping, 1998; Vassart, 2022) favorise la réflexion (Stefani, 1994, dans Durand et Chouinard, 2012), encourage une compréhension en profondeur (Black et Harrison, 2001, dans Durand et Chouinard, 2012) et permet le développement de diverses habiletés communicatives, dont la justification (Topping, 1998; Vassart, 2022). Au sujet des bienfaits de l’évaluation par les pairs, Topping (1998) ajoute ceci : « Both assessors and assessees might experience initial anxiety about the process.

However, peer assessment involves students directly in the learning process and may promote a sense of ownership, personal responsibility, and motivation<sup>83</sup> » (p. 256). Ainsi, la coévaluation *élève – élève* semble rendre l'élève actif, le placer au centre de ses apprentissages et favoriser sa motivation ainsi que son engagement dans la tâche. De plus, Lafontaine (2007) soutient que les interactions entre les élèves (dans le cadre de coévaluations et dans d'autres contextes) sont susceptibles d'engendrer des conflits sociocognitifs (découlant de la divergence des points de vue), lesquels amènent les élèves à coconstruire des connaissances. Pour toutes ces raisons, l'implication dans la discussion dont nous ont parlé des élèves du GE1 nous semble bénéfique pour les progrès des apprenants.

En comparaison, les élèves ayant participé à la coévaluation *enseignante – élève* se sont beaucoup moins impliqués dans la discussion : selon leurs dires, ils ont adopté une posture d'écoute. Une élève mentionne même qu'elle n'a pas « osé poser de questions » (GE2P9, +6,03 %) à son enseignante, ce qui, ultimement, constitue un frein au dialogue. Ce constat peut être mis en lien avec l'inégalité de la relation *enseignant – élève* soulevée par Bigot (1996). Selon cette chercheuse, les discussions entre l'enseignant et l'apprenant donnent lieu à des interactions didactiques au cours desquelles l'enseignant joue les rôles suivants : modérateur, distributeur des tours de parole, initiateur des thèmes et agent du respect de la norme. C'est donc l'enseignant, perçu comme le détenteur du savoir, qui structure la discussion. Bigot (1996) ajoute que les interactions entre les apprenants sont davantage égalitaires et de type conversationnel (centrés sur le dialogue et les échanges). À cet égard, les propos de Topping (2005) abondent dans le même sens : « A trusting relationship with a peer who holds no position of authority might facilitate self-disclosure of ignorance and misconception, enabling subsequent diagnosis and correction<sup>84</sup> » (p. 637). Ainsi, les propos de ces chercheurs appuient nos résultats selon lesquels la coévaluation *élève – élève*

---

<sup>83</sup> Traduction libre : « L'élève évaluateur et l'élève évalué sont susceptibles de ressentir une anxiété initiale à propos du processus. Cependant, l'évaluation par les pairs implique directement les élèves dans le processus d'apprentissage et peut favoriser un sentiment d'appartenance, de motivation et la responsabilisation des apprenants ».

<sup>84</sup> Traduction libre : « Une relation de confiance avec un pair qui n'occupe pas une position d'autorité peut faciliter le dévoilement de certaines méconnaissances et de fausses représentations, ce qui permet un diagnostic et des corrections ».

semble davantage favoriser l'implication des apprenants lors de la discussion que la coévaluation *enseignante – élève*.

Une seconde raison propre à la coévaluation formative *élève – élève* et pouvant expliquer l'amélioration des élèves dans le GE1 est **le travail supplémentaire effectué par les élèves**. Des élèves interrogés ont mentionné avoir pris l'initiative de faire du travail supplémentaire en vue de se préparer pour l'exposé final, tel qu'écouter leur production initiale, réécouter leur vidéo de pratique, réaliser une autre vidéo de pratique, faire une autre autoévaluation, demander l'avis d'un parent, consulter les notes de cours et le questionnaire de coévaluation et, ultimement, discuter avec des amis concernant les forces et les faiblesses de chacun. Nos résultats relatifs à l'importante préparation réalisée par des élèves ayant vécu une coévaluation formative *élève – élève* sont appuyés par Colognesi, Deschepper et Dejaegher (2020), qui constatent ceci : « Loin d'être un exercice de prise de parole sans préparation, le travail effectué a fait prendre conscience aux élèves de la nécessité de préparer leur prestation, de la répéter, de l'évaluer et de la modifier, à l'instar d'une production écrite » (p. 12). Ces résultats sont également soutenus par 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 autodéterminée, lequel fait partie de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000). Selon ces chercheurs, 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. Il s'engage donc volontairement pour des raisons personnelles (plaisir, satisfaction, accomplissement, apprentissage, etc.). Ce concept s'oppose à celui de la motivation contrôlée (ou extrinsèque), laquelle renvoie à l'engagement de l'individu pour des raisons externes (récompense, punition, pression sociale, approbation d'autrui, etc.). Selon Deci et Ryan (2000), la motivation autodéterminée soutiendrait davantage l'intérêt, la créativité, la prise d'initiatives, la persévérance et les progrès des individus que la motivation contrôlée. Les liens entre la motivation autodéterminée et l'évaluation par les pairs ont été étudiés dans le cadre de la recherche de Cui et al. (2021b), recherche s'intéressant à l'enseignement-apprentissage de l'écriture de l'anglais langue seconde. Les chercheurs en arrivent au

constat suivant : « The trained peer feedback group showed a large gain in autonomous motivation, whereas the teacher feedback group showed essentially no pre–post changes<sup>85</sup> » (p. 6). Ainsi, l'évaluation par les pairs favoriserait davantage la motivation autodéterminée des apprenants que la coévaluation *enseignante – élève*. Ces constats nous permettent de mieux comprendre nos résultats : il est possible que des élèves ayant pris part à la coévaluation formative *élève – élève* ait ressenti une plus grande motivation autodéterminée que les élèves ayant effectué une coévaluation formative *enseignante – élève*, et que cette motivation ait été un moteur amenant les élèves à s'engager davantage dans la préparation de leur exposé oral final.

Ultimement, en ce qui concerne les raisons pouvant expliquer les progrès des élèves du GE1, nos résultats ne nous permettent pas d'établir de liens directs avec un élément mentionné dans d'autres recherches : pour Dumais (2008) et Topping (2005), le fait d'aider un pair serait plus utile pour les apprenants que le fait de se faire aider par un pair. Tout d'abord, ces chercheurs soutiennent que, pour être en mesure d'aider son pair, l'élève évaluateur doit s'appropriier les contenus et formuler dans un langage clair et compréhensible ce qui doit être retravaillé. Ainsi, l'élève évaluateur travaillerait davantage ses stratégies cognitives et socioaffectives, ce qui lui permettrait de faire plus d'apprentissages que l'élève évalué. De plus, selon Dumais (2008) et Topping (2005), l'évaluation par les pairs permettrait à l'élève évaluateur d'apprendre par observation. Ce dernier peut observer ce qui fait défaut dans la présentation de l'élève qu'il évalue et éviter de reproduire les mêmes erreurs. Dans le cadre de notre recherche, cette idée a seulement été évoquée par l'une des élèves interrogées provenant du GE1. Cette élève mentionne ceci : « Pis aussi moi, en lui disant ses faiblesses et ses points forts, ça m'a permis de moi réaliser ce que j'aurais pu améliorer en regardant sa vidéo à lui » (GE1P1, +8,93 %). Des propos similaires n'ont pas été relevés chez les cinq autres élèves interrogés dans le GE1, qui ont plutôt parlé des avantages perçus quant au fait de recevoir des commentaires de la part de l'élève évaluateur. Or, puisqu'aucune question ne portait explicitement sur ce point,

---

<sup>85</sup> Traduction libre : « Le groupe ayant été formé et ayant effectué une évaluation par les pairs a montré un gain important de motivation autodéterminée, tandis que le groupe ayant reçu des rétroactions de la part de l'enseignant n'a montré pratiquement aucun changement entre le prétest et le posttest ».



il est possible que d'autres élèves partagent l'idée de la participante GE1P1, mais qu'ils n'en aient tout simplement pas fait mention.

Ainsi, en plus des raisons communes discutées à la sous-section 5.2.1, l'effet principal d'amélioration mesuré à la suite de la mise en place de la coévaluation formative *élève – élève* dans le GE1 peut être expliqué par l'implication des élèves lors de la discussion et par le travail supplémentaire effectué par ces derniers. L'effet secondaire mesuré dans le GE1, soit l'absence d'amélioration, peut également être expliqué par des raisons communes (discutées à la sous-section 5.2.2) et par des raisons propres à cette modalité de coévaluation. Ces raisons propres à la coévaluation formative *élève – élève* sont discutées dans la prochaine sous-section.

#### **5.2.4 Coévaluation formative *élève – élève* : raisons pouvant expliquer l'absence d'amélioration**

La première raison mentionnée presque exclusivement par des élèves du GE1 pour expliquer leur absence d'amélioration concerne des **difficultés rencontrées lors de la discussion** avec la personne coévaluatrice, telles que ne recevoir aucune nouvelle information, recevoir peu de rétroactions, recevoir des rétroactions peu précises et accepter difficilement ou ne pas accepter les rétroactions reçues. Nos résultats concordent avec les propos de Durand et Chouinard (2012), qui avancent que « les élèves, n'étant ni des enseignants ni des évaluateurs formés, auront besoin de plus de temps que des maîtres expérimentés pour donner une rétroaction efficace » (p. 254). Cette idée est également soulevée par Dumais (2008), qui ajoute que la formulation de commentaires précis et compréhensibles peut représenter une difficulté pour certains élèves. Pour remédier à cette difficulté, Dumais (2008) insiste sur l'importance de former les élèves à évaluer leurs pairs avant d'entreprendre une telle démarche évaluative. Par ailleurs, en ce qui concerne le fait d'accepter difficilement ou de ne pas accepter les rétroactions reçues, nos résultats appuient les travaux de Durand et Chouinard (2012) et de Topping (1998), dans lesquels les auteurs évoquent la possibilité que les élèves refusent les commentaires exprimés leurs pairs. Cette idée est également partagée par Miao et al. (2006), qui précisent que les apprenants sont davantage susceptibles de refuser des commentaires formulés par leurs pairs que par leur

enseignant. En effet, les résultats de leur recherche indiquent que 70 % des commentaires émis dans le cadre d'une évaluation par les pairs ont été refusés par les élèves évalués, alors que seulement 10 % des rétroactions proposées par l'enseignant n'ont pas été acceptées. Selon Girardet (2021), cette attitude de refus ou d'acceptation à l'égard des commentaires reçus peut être influencée par deux principaux éléments : la perception de l'expertise de l'évaluateur (cet élément sera abordé à la sous-section 5.2.5) et le degré de confiance en ses propres compétences. En ce qui a trait au deuxième élément, l'auteure mentionne ceci : « Un.e apprenant.e avec un sentiment d'expertise plus fragile serait davantage enclin.e à manifester des mécanismes de défense et de protection face à un feedback externe potentiellement douloureux, à expérimenter des émotions négatives et à se sentir démotivé.e » (p. 9-10). Ainsi, au regard de nos propres résultats et des études recensées, des difficultés liées à la discussion (comme le fait de recevoir des commentaires peu précis ou de refuser les commentaires transmis par la personne coévaluatrice) nous semblent davantage susceptibles de survenir lors d'une coévaluation *élève – élève* que lors d'une coévaluation *enseignante – élève*.

La deuxième raison pouvant expliquer l'absence d'amélioration des élèves du GE1 est **la perception de la non-pertinence de la démarche de coévaluation**, plus précisément de l'étape de la discussion. En effet, possiblement en raison des difficultés dont il a été question au dernier paragraphe, des élèves ne s'étant pas améliorées ont explicitement mentionné que, selon elles, la discussion avec la personne coévaluatrice n'était pas pertinente. Nos résultats peuvent être mis en lien avec les propos de différents auteurs (Durand et Chouinard, 2012; Eccles et Wigfield, 2020; Louis, 2004; Tremblay et al., 2022) qui avancent que la motivation de l'apprenant (l'amenant à s'engager dans une activité) dépend d'un ensemble de perceptions à l'égard de l'activité proposée, telle que la perception de son utilité et de son importance. Plus l'utilité et l'importance perçues sont élevées, plus la valeur accordée à l'activité le sera également. Ultimement, un apprenant serait davantage motivé à s'engager dans une activité à laquelle il accorde de la valeur. Ainsi, il est possible que les difficultés rencontrées au cours de la discussion (comme le fait de ne recevoir aucune nouvelle information) aient eu une incidence négative sur l'utilité et/ou l'importance perçue(s) de la discussion, ce qui en aurait minimisé la valeur et aurait freiné la motivation des apprenants à s'y engager. Pour favoriser la réussite de la

coévaluation *élève – élève* et, par le fait même, la perception de son utilité et de son importance, Durand et Chouinard (2012) suggèrent d’avoir d’abord recours à la coévaluation *enseignante – élève*. Cette façon de faire pourrait notamment permettre aux apprenants de se familiariser avec la démarche, de recevoir des commentaires pertinents et, ultimement, de percevoir la coévaluation comme étant un levier pour leurs apprentissages.

**L’établissement de mauvaises priorités** est la troisième raison pouvant expliquer l’absence d’amélioration mesurée dans le GE1. Selon notre analyse des verbatims, cette raison concerne plus précisément deux éléments : vouloir améliorer en priorité des objets non évalués (et non enseignés) et prioriser le fait d’apprendre son texte par cœur. L’établissement de mauvaises priorités semble faire en sorte que des éléments sur lesquels il aurait été important de travailler en vue de l’exposé final sont laissés de côté, ce qui affecte négativement la note obtenue au T2. Il nous semble possible d’établir un lien entre cette raison et les propos de Durand et Chouinard (2012), qui affirment que la régulation peut échouer lorsque l’élève « n’a pas une connaissance claire des critères qui serviront à juger son action » (p. 77). Pour pallier cette difficulté, les auteurs soulignent l’importance de faire participer les élèves au choix et à l’élaboration des critères d’évaluation : « Dans ce cas, les élèves s’approprièrent mieux les critères qui leur auront été inspirés par une réflexion individuelle et collective » (p. 243). Soulignons que la participation des élèves concernant le choix des objets d’enseignement-apprentissage travaillés et évalués est une partie importante de la séquence d’enseignement de Lafontaine (2007) mise en place au cours de notre expérimentation. En effet, lors de l’étape de l’état des connaissances (voir la figure 7), des productions initiales ont été visionnées en classe et les élèves ont identifié des éléments qu’ils jugeaient important de travailler. Or, malgré la participation des élèves à la sélection des objets d’enseignement-apprentissage, il semble que la méconnaissance des critères d’évaluation ait entraîné l’établissement de mauvaises priorités dans le GE1. Rappelons toutefois que cette raison n’a été évoquée que par l’une des élèves interrogées. Nous pensons tout de même que cette raison est davantage susceptible de constituer un frein dans le cadre d’une coévaluation *élève – élève* que d’une coévaluation *enseignante – élève*, dans laquelle l’enseignante pourrait possiblement mieux diriger les élèves (en fonction des critères qu’elle-même utilisera lors de l’évaluation finale).

Ainsi, des difficultés rencontrées lors de la discussion avec la personne coévaluatrice, la perception de la non-pertinence de la discussion et l'établissement de mauvaises priorités sont des raisons qui, selon notre analyse des verbatims, peuvent expliquer l'absence d'amélioration des élèves ayant vécu une coévaluation formative *élève – élève*. À présent, l'ensemble des raisons pouvant expliquer l'effet principal (d'amélioration) et l'effet secondaire (d'absence d'amélioration) mesurés dans le GE1 ont été discutées. La prochaine sous-section propose une interprétation des raisons propres à la coévaluation formative *enseignante – élève* pouvant expliquer l'amélioration des élèves du GE2.

### **5.2.5 Coévaluation formative *enseignante – élève* : raisons pouvant expliquer l'amélioration**

La première raison davantage mentionnée par des élèves ayant vécu une coévaluation *enseignante – élève* est **l'amélioration de la confiance en soi** à la suite de la discussion avec la coévaluatrice (l'enseignante). L'ensemble des élèves du GE2 interrogés en raison de l'amélioration de leurs résultats se sont souvenus que, lors de la discussion, l'enseignante leur a fait part de leurs forces. Les commentaires positifs formulés par la coévaluatrice ont fait naître chez ces élèves des sentiments agréables (se sentir mieux, se sentir rassuré, donner envie de persévérer et comprendre que leur exposé de pratique n'était pas aussi mauvais qu'ils avaient pu le penser lors de leur autoévaluation). Nos constats appuient les travaux de Girardet (2021) et de Rowe et al. (2014), qui soutiennent que les rétroactions sont susceptibles d'engendrer différentes émotions chez les apprenants en fonction de la nature positive ou négative des commentaires reçus. Selon ces chercheuses, des commentaires positifs peuvent susciter de la joie, de la fierté ou un sentiment d'accomplissement, alors que les commentaires négatifs ont plutôt tendance à produire de la peur, de l'embarras, de la tristesse ou du découragement. Girardet (2021) ajoute que « les réponses émotionnelles à un feedback découlent également du degré d'adéquation entre le feedback reçu et la perception de soi et de sa performance » (p. 8). Selon la chercheuse, une rétroaction positive donnée à un apprenant ayant une perception négative de lui-même ou de sa performance peut déclencher de la joie, de la fierté, du contentement, du soulagement ou être considérée comme une agréable surprise. Rappelons que, dans le cadre de notre recherche, des élèves du GE2 (et du GE1) ont mentionné avoir identifié davantage

de faiblesses que de forces lors de leur autoévaluation. Il est donc possible qu'ils aient développé une perception négative de leur exposé de pratique et/ou de leur compétence à communiquer oralement, et que le fait de recevoir des commentaires positifs lors de la discussion ait été favorable à l'amélioration de leur confiance en eux. Selon Genoud et al. (2020) et Girardet (2021), les émotions positives déclenchées par la réception de commentaires encouragent la motivation et les efforts investis par les apprenants, ce qui semble favoriser les apprentissages de ces derniers. Cette idée est également partagée par Bandura (2019), qui ajoute que les rétroactions ont un impact sur le sentiment d'efficacité personnelle<sup>86</sup> des individus. Le chercheur mentionne que les commentaires positifs permettent « de renforcer les croyances des personnes qu'elles possèdent les capacités d'obtenir ce qu'elles souhaitent » (p. 166), les amenant à fournir plus d'efforts et à les maintenir dans le temps. Il nous semble possible d'établir un lien entre ces propos et la recherche de Cui et al. (2021b), laquelle s'intéresse aux effets de différentes modalités de rétroactions (par les pairs et par l'enseignant) sur le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants (en écriture). Cui et al. (2021b) en arrivent à la conclusion suivante :

All forms of writing self-efficacy showed improvements from pre to post in both feedback conditions. However, teacher feedback produced larger gains on self-efficacy for the writing task itself and underlying writing skills, whereas peer feedback produced larger gains on feedback self-efficacy<sup>87</sup> (p. 7).

Ainsi, les résultats de la recherche menée par Cui et al. (2021b) tendent à démontrer que les rétroactions données par l'enseignant exercent une plus grande influence sur le sentiment d'efficacité personnelle relié à la tâche, alors que les rétroactions formulées par les pairs augmentent le sentiment d'auto-efficacité relatif à la production de commentaires.

---

<sup>86</sup> Rappelons que l'efficacité personnelle est entendue comme « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire les résultats souhaités » (Bandura, 2019, p. 22).

<sup>87</sup> Traduction libre : « Toute les formes de sentiments d'efficacité personnelle ont montré des améliorations entre le prétest et le posttest à la suite de chacune des modalités de rétroaction. Cependant, la rétroaction donnée par l'enseignant a produit des gains plus importants sur le sentiment d'efficacité personnelle pour la tâche d'écriture elle-même et les habiletés d'écritures sous-jacentes, tandis que la rétroaction donnée par les pairs a produit des gains plus importants quant au sentiment d'efficacité personnelle relatif à la formulation de commentaires ».

Il est donc possible que, dans le cadre de notre recherche, des élèves ayant participé à la coévaluation *enseignante – élève* aient davantage amélioré leur confiance en eux et leur sentiment d'efficacité personnelle que les élèves ayant pris part à la coévaluation *élève – élève*. Rappelons que le sentiment d'efficacité personnelle exerce une puissante influence sur plusieurs éléments, dont la motivation, la persévérance, le niveau de stress et la performance de l'apprenant, favorisant ainsi la réussite scolaire de ce dernier (Bandura, 2019).

La seconde raison pouvant expliquer l'amélioration des élèves à la suite d'une coévaluation *enseignante – élève* est **la valorisation de la coévaluatrice**. Cette raison, mentionnée exclusivement par des élèves du GE2, cible plus précisément le fait que l'enseignante soit perçue comme étant une personne formée et expérimentée dans le domaine de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral. Selon des élèves interrogés, la formation et l'expérience de l'enseignante confèrent une certaine crédibilité aux rétroactions reçues. Nos résultats appuient les propos de Louis (2004), qui avance que la rétroaction donnée par l'enseignant « constitue la rétroaction externe la plus importante pour l'élève » (p. 111). Nos résultats concordent également avec ceux obtenus par Miao et al. (2006), qui indiquent que les apprenants accordent une plus grande valeur aux rétroactions fournies par l'enseignant qu'à celles données par leurs pairs. Selon les chercheurs, ce constat peut être expliqué par le fait que les étudiants perçoivent l'enseignant comme étant plus professionnel, plus expérimenté et plus digne de confiance que leurs pairs. Cette idée est également partagée par Girardet (2021), selon laquelle deux principaux éléments peuvent expliquer l'attitude des apprenants à l'égard des commentaires reçus : la perception de l'expertise de l'évaluateur et le degré de confiance en ses propres compétences (voir la sous-section 5.2.4 pour plus d'informations concernant ce deuxième élément). En ce qui a trait à la perception de l'expertise de l'évaluateur, Girardet (2021) soutient ceci : « 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). Les propos tenus par Bandura (2019) vont dans le même sens. Le chercheur mentionne que l'impact des rétroactions sur les croyances d'efficacité personnelle dépend notamment de la confiance de l'apprenant en la personne exprimant la rétroaction, confiance qui repose en grande partie sur la crédibilité

perçue et sur l'expertise de l'évaluateur. Ainsi, dans le cadre de notre recherche, il est possible que des élèves ayant pris part à la coévaluation *enseignante – élève* aient davantage pris en considération les commentaires reçus de la part de l'enseignante, notamment en raison de la formation et de l'expérience de la coévaluatrice.

En plus des raisons communes aux deux modalités de coévaluation formative (discutées à la sous-section 5.2.1), l'amélioration de la confiance en soi et la valorisation de la coévaluatrice sont les deux raisons pouvant expliquer l'amélioration des élèves du GE2. L'ensemble des raisons pouvant expliquer l'effet principal d'amélioration mesuré à la suite de la mise en place de la coévaluation *enseignante – élève* ont, à présent, été discutées. Nous nous intéressons maintenant à l'interprétation des raisons pouvant expliquer l'absence d'amélioration dans le GE2.

### **5.2.6 Coévaluation formative *enseignante – élève* : raisons pouvant expliquer l'absence d'amélioration**

Outre les raisons communes pouvant expliquer l'absence d'amélioration dans les deux groupes expérimentaux (discutées à la sous-section 5.2.2), peu de raisons propres à la coévaluation *enseignante – élève* peuvent expliquer l'absence d'amélioration des élèves du GE2. Rappelons que cette situation concerne seulement trois élèves, dont deux ayant respectivement régressé de -1,72 % et de -2,58 %, et une ayant obtenu la même note aux deux temps. Notre analyse des verbatims nous a tout de même permis d'identifier deux raisons qui, selon les élèves du GE2 que nous avons interrogées, ont freiné leur amélioration. La première de ces raisons est **l'absence de support visuel lors de la discussion avec la coévaluatrice**. Cette raison concerne plus précisément la vidéo de l'exposé de pratique, laquelle n'aurait pas été visionnée lors de la discussion avec l'enseignante. Selon l'une des élèves interrogées, qui se qualifie elle-même d'apprenante visuelle, le visionnement de certains extraits de la vidéo lui aurait permis de mieux comprendre les rétroactions reçues. Nos résultats mettent en lumière l'importance de l'enregistrement des présentations orales, lequel « facilite énormément la coévaluation élève-enseignant puisqu'on peut se référer à l'enregistrement au besoin » (Dumais, 2011a, p. 22). La pertinence de l'enregistrement des productions orales est un élément également

pointé par plusieurs auteurs (Cypihot, 2022; Colognesi et Hanin, 2020; Colognesi, Deschepper et Dejaegher, 2020; Lafontaine et al., 2017; Paquet, 2021; Stordeur et Colognesi, 2020), qui soulignent le caractère volatil de l'oral. À cet égard, Paquet (2021) mentionne ceci : « Il est donc difficile pour les élèves de se rappeler les détails du déroulement de leur présentation, peu importe le genre travaillé, à moins de se baser sur une trace vidéo ou audio » (p. 701). Ainsi, nos résultats<sup>88</sup> et ceux provenant des études recensées tendent à démontrer que le visionnement des présentations orales est bénéfique : il permet à tous les élèves d'observer concrètement leurs forces et leurs faiblesses, ce qui semble favoriser l'autorégulation et la prise en charge de leur compétence à communiquer oralement (Cypihot, 2022; Lafontaine, 2017; Paquet, 2021; Stordeur et Colognesi, 2020).

La deuxième raison exclusivement mentionnée par une élève du GE2 pour expliquer son absence d'amélioration est le fait d'**avoir été malade lors de l'exposé final**. Il s'agit d'une raison personnelle qui ne semble pas liée à la coévaluation formative *enseignante – élève*, mais qui nous permet tout de même de mieux comprendre les résultats quantitatifs que nous avons obtenus. Cet élément peut être mis en lien avec les propos de Durand et Chouinard (2012), selon lesquels la régulation peut échouer lorsque l'élève ne fournit pas les efforts nécessaires en raison de facteurs temporaires (fatigue, maladie, nouveauté de la tâche, etc.).

Ainsi, en plus des raisons communes aux deux groupes expérimentaux, l'absence de support visuel lors de la discussion avec la coévaluatrice et le fait d'avoir été malade lors de l'exposé final sont deux raisons pouvant expliquer l'absence d'amélioration dans le GE2. L'ensemble des raisons pouvant expliquer les effets mesurés dans les deux groupes expérimentaux ayant été discutées, il est maintenant question de l'interprétation des résultats obtenus dans le groupe témoin (dans lequel aucune coévaluation formative n'a été mise en place).

---

<sup>88</sup> Les résultats concernant le visionnement de la vidéo de l'exposé de pratique (raison pouvant expliquer l'amélioration des élèves du GE1 et du GE2) sont présentés plus en détail à la sous-section 4.2.1.1 du chapitre précédent ainsi qu'à la sous-section 5.2.1 du présent chapitre.



### **5.2.7 Absence de coévaluation formative : raisons pouvant expliquer l'absence d'amélioration**

D'entrée de jeu, rappelons que les élèves du GT ont vécu la même séquence d'enseignement que les élèves du GE1 et du GE2, sauf pour ce qui est de l'étape de la coévaluation formative (voir la figure 7 pour plus d'informations). Les élèves du GT ont donc réalisé un exposé oral de pratique (prétest) et un exposé oral final (posttest) sans coévaluation formative entre les deux. Selon nos résultats quantitatifs, un effet principal d'absence d'amélioration a été mesuré dans le GT : au total, 19 élèves ont régressé entre les deux temps (N = 32). L'exposé oral de pratique à lui seul ne semble donc pas être suffisant pour favoriser l'amélioration des élèves.

Notre analyse des verbatims nous a permis de comprendre que cette absence d'amélioration peut être expliquée, en bonne partie, par **l'absence d'ajustements** (entre l'exposé de pratique et l'exposé final). Bien que les sujets des deux exposés n'étaient pas les mêmes, des élèves du GT ont évoqué l'idée d'un copier-coller entre les deux temps, ne semblant pas s'être questionnés quant aux éléments qu'ils auraient pu améliorer dans le but de produire une meilleure version de leur travail lors de l'exposé final. Il serait possible de penser que le fait de réaliser deux exposés l'un à la suite de l'autre (sans rétroaction entre les deux) soit perçu comme étant non pertinent par les élèves, les amenant à se désengager de la tâche et à fournir moins d'efforts lors de l'exposé final. Or, selon notre analyse, cela ne semble pas être le cas : la majorité des élèves interrogés du GT (cinq élèves sur six) ont souligné la pertinence de l'exposé de pratique (qui leur a notamment permis de mettre en pratique l'ensemble des objets d'enseignement-apprentissage avant l'évaluation finale). Ces élèves nous ont même conseillé de conserver l'étape de l'exposé de pratique dans notre séquence d'enseignement. C'est plutôt l'absence de réflexion critique (sur la démarche, la mobilisation des objets d'enseignement-apprentissage, l'exposé de pratique dans son ensemble) qui semble être la source de l'absence d'ajustements. Il est possible que, dans les deux groupes expérimentaux, la coévaluation formative ait alimenté le développement d'habiletés métacognitives (telles que l'autorégulation, l'évaluation, etc.), lesquelles ne semblent pas avoir été sollicitées dans le GT en l'absence de coévaluation formative. Nos résultats peuvent être mis en lien avec la recherche de Demorsy et al. (2023), dans laquelle

les chercheurs constatent que les habiletés métacognitives ne sont pas automatiquement mobilisées par des élèves âgés de 12 et 13 ans<sup>89</sup>. Les chercheurs rapportent ceci : « They [students] projected themselves into a similar task [...] by believing that they should keep the same way of doing things<sup>90</sup> » (p. 11). Ainsi, des élèves participant à la recherche de Demorsy et al., (2023), tout comme ceux participant à la nôtre (dans le GT), n'auraient pas cherché à apporter des ajustements à leurs façons de faire. Selon ces chercheurs, la métacognition nécessite l'intervention de l'enseignant, notamment dans le but d'aider les élèves à comprendre l'importance et la pertinence de la réflexion critique. Il nous semble possible d'établir un lien entre ces propos et les travaux de différents auteurs (Dumais, 2011a; Durand et Chouinard, 2012; Lafortune et Dubé, 2004; Louis, 2004), qui soutiennent que l'autoévaluation et la coévaluation sont des moyens évaluatifs favorisant le développement des habiletés métacognitives. En ce qui a trait à la coévaluation, Lafortune et Dubé (2004) avancent que trois éléments sont susceptibles de contribuer au développement métacognitif des apprenants : le questionnement, l'interaction et la rétroaction. Selon ces auteures, le questionnement (à un pair, à l'enseignant ou à soi-même) « permet à l'élève de garder le contrôle du déroulement de la tâche ou d'être en mesure d'y apporter des ajustements » (p. 50) et l'interaction favorise la validation ou la remise en question des perceptions des apprenants (notamment en raison des conflits sociocognitifs). Ultimement, pour Lafortune et Dubé (2004), la rétroaction peut avoir un effet mobilisateur et réflexif dans la mesure où elle « aide à voir clair sur ce qui se passe dans sa tête et à faire cheminer sa représentation mentale, à reconnaître ses motivations, ses émotions et ses attitudes, [et] à évaluer les efforts investis dans la tâche » (p. 50). Ainsi, la coévaluation formative mise en place dans le GE1 et le GE2 semble avoir été un levier pour l'autorégulation des élèves, les amenant à apporter des ajustements en vue de l'exposé final. À l'inverse, en l'absence de coévaluation formative, les habiletés métacognitives des élèves du GT semblent avoir peu été sollicitées, amenant ces derniers à vouloir reproduire le même travail aux deux temps sans se questionner quant aux ajustements à apporter à leur démarche.

---

<sup>89</sup> Les élèves participant à notre recherche étaient également âgés de 12 ou 13 ans.

<sup>90</sup> Traduction libre : « Ils [les élèves] se sont projetés dans une tâche similaire [...] en pensant conserver la même façon de faire ».

Ainsi, dans le GT, l'absence d'ajustements (entre l'exposé de pratique et l'exposé final) est l'une des raisons pouvant expliquer l'absence d'amélioration des participants. Selon les propos des élèves interrogés, **l'oubli des objets d'enseignement-apprentissage** travaillés lors des ateliers formatifs et **des raisons personnelles** (le stress lié à l'accumulation d'obligations familiales et scolaires ainsi que le fait d'être absente lors de la présentation des consignes de l'exposé final) sont d'autres raisons pouvant expliquer la régression observée chez une majorité d'élèves du GT (voir la section 4.2.2.2.1 du chapitre précédent pour plus d'informations concernant ces deux raisons).

Cette deuxième section du cinquième chapitre nous a permis d'établir des liens entre nos résultats qualitatifs répondant à notre second objectif (décrire des raisons pouvant expliquer les effets de la coévaluation formative sur le développement de la compétence à communiquer oralement selon des élèves du secondaire) et ceux issus de différentes recherches. La dernière section de ce chapitre s'intéresse aux retombées théoriques et didactiques de notre recherche.

### **5.3 Retombées théoriques et didactiques**

La présente étude permet de contribuer à l'avancement des connaissances sur les plans théorique et didactique. Les principales retombées de notre recherche sont présentées ci-dessous pour conclure ce chapitre de discussion.

En ce qui a trait aux retombées théoriques, notre recherche propose des données quant aux effets de la coévaluation formative *enseignante – élève*, lesquelles étaient, du moins à notre connaissance, absentes des écrits scientifiques en didactique de l'oral. Elle contribue également à actualiser les données disponibles sur la coévaluation formative *élève – élève*; rappelons que la dernière étude québécoise portant sur les effets de l'évaluation par les pairs en contexte d'enseignement-apprentissage de l'oral a été menée par Dumais (2008) il y a 15 ans. Qui plus est, les données issues de notre recherche permettent de comparer les effets des deux modalités de coévaluation formative expérimentées. Il s'agirait d'une première en didactique de l'oral selon notre recension des écrits. Par ailleurs, l'un des apports théoriques majeurs de notre recherche est l'ajout de deux étapes à la séquence d'enseignement de Lafontaine (2007), laquelle constitue une séquence phare en didactique

de l'oral au Québec. Comme présenté à la figure 7, nous avons expérimenté l'ajout d'un exposé de pratique et d'une coévaluation formative, ce qui, à notre connaissance, n'avait jamais été mis en place et documenté auparavant. Notre étude met en évidence que ces ajouts sont bénéfiques pour le développement de la compétence à communiquer oralement : selon les résultats de l'analyse de la variance (ANOVA) effectuée, l'amélioration des élèves entre le temps 1 et le temps 2 est significative. Soulignons que cette amélioration, contrairement aux recherches antérieures consultées (Colognesi et Hanin, 2020; Colognesi, Deschepper et Dejaegher, 2020; Colognesi, Vassart et al., 2020; Dumais, 2008; Lafontaine et al., 2016, 2017), découle principalement de l'évaluation formative expérimentée. Bien que les recherches antérieures aient suggéré que l'évaluation formative contribue à l'amélioration de la compétence à communiquer oralement des élèves, les choix méthodologiques des chercheurs n'avaient pas permis d'isoler les effets de l'évaluation formative de ceux découlant de l'enseignement. Ainsi, notre étude est novatrice dans la mesure où nos résultats tendent à démontrer que la coévaluation formative, indépendamment de l'enseignement, produit un effet d'amélioration. Ultimement, un autre apport important de la présente recherche est la description de raisons qui, selon les élèves interrogés, peuvent expliquer les effets mesurés. Selon les écrits consultés, une seule autre recherche avait pour objectif de proposer des raisons pouvant expliquer les effets produits par l'évaluation par les pairs (Colognesi et Hanin, 2020). Or, le point de vue exploré par ces chercheurs est celui des enseignants. Notre étude, analysant les dires des élèves, offre donc une perspective nouvelle et inexplorée.

D'un point de vue didactique, l'une des principales conclusions de notre étude est l'importance de la coévaluation formative de l'oral pour le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves du secondaire. Nos résultats tendent à démontrer que la mise en place d'une séquence d'enseignement de Lafontaine (2007) incluant l'ajout d'un exposé de pratique et d'une coévaluation formative favorise l'amélioration des performances des élèves en ce qui a trait aux tâches de production orale. Par ailleurs, les raisons avancées par les élèves que nous avons interrogés pour expliquer leur amélioration ou leur absence d'amélioration sont susceptibles de fournir des pistes permettant de guider les enseignants dans la mise en place de leur propre démarche de coévaluation. À cet égard, nos résultats mettent de l'avant divers éléments pouvant agir de

levier pour l'amélioration des élèves, lesquels incluent les suivants : l'enregistrement et le visionnement de l'exposé de pratique, la capacité de se questionner quant aux ajustements à apporter, l'attitude d'ouverture face à l'avis de la personne coévaluatrice et la perception de la pertinence de la démarche de coévaluation. En revanche, le haut niveau de stress ressenti lors des présentations orales, le fait d'être trop critique envers soi-même, le manque de réceptivité à l'égard des commentaires du coévaluateur et la perception de la non-pertinence de la démarche de coévaluation font partie des éléments susceptibles de constituer un frein au bon déroulement de la coévaluation. D'autre part, la comparaison des effets des coévaluations formatives *élève – élève* et *enseignante – élève* offre des informations pertinentes pouvant aider les enseignants à opter pour l'une ou l'autre de ces modalités d'évaluation en fonction du but visé. Par exemple, nos résultats suggèrent que la coévaluation formative *élève – élève* favorise l'implication des élèves dans la tâche : ceux-ci semblent poussés par une motivation intrinsèque les amenant à se sentir responsables de leurs apprentissages et à consacrer davantage de temps à la préparation de leur présentation orale. D'un autre côté, la coévaluation formative *enseignante – élève* place davantage les élèves en position d'écoute, mais serait largement bénéfique pour l'amélioration de leur confiance en eux, surtout lorsqu'ils valorisent la personne enseignante.

## Conclusion

Ce mémoire a été mené dans le but de répondre à la question générale de recherche 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.

Cette question de recherche découle de différents constats ayant émergé de l'état de la situation présenté dans la problématique. Tout d'abord, aux dires de Lafontaine et Messier (2009), l'évaluation de l'oral est le talon d'Achille des enseignants de français langue d'enseignement au niveau secondaire : ceux-ci ont l'impression d'être subjectifs (Vega, 2013), éprouvent de la difficulté à définir leurs attentes (Dumais, 2012b) et utilisent des grilles d'évaluation proposées dans les manuels scolaires, lesquelles, en plus d'être souvent mal adaptées à la situation de communication, contiennent des critères trop nombreux et relativement vagues (Fisher, 2012; Sénéchal, 2012). De fil en aiguille, l'évaluation de la compétence à communiquer oralement est peu présente en classe (Sénéchal, 2012) et est principalement de type final (Dumais, 2008; Lafontaine et Messier, 2009; Vega, 2013). L'évaluation à visée formative est donc laissée de côté. Pourtant, celle-ci semble avantageuse : elle favorise notamment la prise de conscience des forces et des éléments à améliorer chez les élèves et tend à diminuer le stress des apprenants à l'égard des tâches de production orale (Paquet, 2021). Du côté des écrits scientifiques, nous avons constaté que peu d'études se sont intéressées à l'évaluation formative en contexte d'enseignement-apprentissage de l'oral à l'école secondaire, et qu'une portion encore plus faible s'est attardée à la coévaluation formative.

Afin d'en apprendre davantage sur les effets de ce moyen d'évaluation, nous avons mis en place une séquence d'enseignement de Lafontaine (2007) portant sur le genre oral *exposé descriptif* au sein de trois groupes-classes de première secondaire. La séquence expérimentée comprend l'ajout d'un exposé de pratique, d'une coévaluation formative élève – élève dans le groupe expérimental 1 (N = 26) et d'une coévaluation formative enseignante – élève dans le groupe expérimental 2 (N = 20). Aucune coévaluation

formative n'a été mise en place dans le groupe témoin (N = 32). Pour atteindre notre premier objectif spécifique, nous avons évalué les exposés de pratique et les exposés finaux à l'aide d'une grille d'évaluation. Ces données ont fait l'objet d'une analyse de variance (ANOVA) pour mesurer les effets produits par les différentes modalités de coévaluation formative. Des analyses post hoc (Cohen) ont également été effectuées. En lien avec notre second objectif spécifique, six élèves provenant de chacun des groupes (N = 18) ont pris part à des entrevues semi-dirigées. Les données issues des verbatims ont été analysées à l'aide d'une analyse de contenu.

Les principaux résultats associés à notre premier objectif spécifique indiquent que les coévaluations formatives *élève – élève* et *enseignante – élève* produisent un effet d'amélioration significatif au sein des groupes. Néanmoins, quelques élèves des deux groupes expérimentaux ont régressé malgré la tenue de l'intervention. La comparaison intergroupe, quant à elle, révèle que les effets des deux modalités de coévaluation expérimentées sont similaires. Les résultats quantitatifs sont synthétisés au tableau 10. En ce qui a trait à notre deuxième objectif spécifique, nous avons décrit un total de 29 raisons pouvant expliquer les effets mesurés dans chacun des groupes. Ces multiples raisons sont présentées au tableau 15.

### *Limites de la recherche*

Comme toute recherche, notre étude comprend des limites liées à la méthodologie utilisée. Tout d'abord, l'une des limites de notre recherche concerne l'échantillon de la phase QUAN : nous reconnaissons que notre échantillon n'est pas représentatif de toutes les classes de français de niveau secondaire à l'échelle provinciale. D'autant plus que l'expérimentation a été menée dans une école privée, laquelle n'est probablement pas à l'image des écoles québécoises « types » (évoluant dans un milieu socioéconomique moyen et sans procédures de sélection des élèves lors de l'admission). En ce qui a trait à la phase QUAL, elle a été menée auprès d'un nombre restreint de participants, ce qui semble approprié pour une collecte de données de nature qualitative. Or, il est important de garder en tête que les raisons pouvant expliquer les effets de la coévaluation formative sont basées sur les propos de 18 élèves seulement, soit six élèves pour chacune des modalités de

coévaluation (six élèves pour la coévaluation *élève – élève*, six élèves pour la coévaluation *enseignante – élève* et six élèves n’ayant pas vécu de coévaluation).

Par ailleurs, la méthode de collecte de données de la phase QUAL, soit la réalisation d’entrevues semi-dirigées, est susceptible d’engendrer certains biais. Il s’avère notamment possible que les réponses des élèves ne soient pas totalement représentatives de leurs pensées. En raison du contact direct établi lors de l’entrevue entre l’étudiante-chercheuse et les élèves, ces derniers peuvent avoir modifié leurs réponses en fonction de ce qu’ils pensent que l’étudiante-chercheuse souhaite entendre. Il est également possible que les élèves omettent de dévoiler l’entièreté de leurs opinions en raison de la peur d’être identifiés, notamment par leur enseignante de français. Afin de minimiser ces biais, l’étudiante-chercheuse a démontré une attitude d’ouverture et d’objectivité face aux réponses formulées par les élèves. Elle a également rappelé aux participants que leur identité est dissimulée sous différents codes dans le but de préserver leur anonymat.

Ultimement, une autre limite de la recherche concerne l’absence d’un posttest différé. Un autre exposé oral aurait pu être effectué par les élèves quelques semaines après la fin de la séquence d’enseignement, ce qui aurait permis de mesurer les effets de la coévaluation formative à travers le temps. Or, pour des raisons liées au manque de temps, aucun posttest différé n’a été réalisé.

#### *Pistes de recherches futures*

Nos résultats et l’interprétation que nous en avons faite suggèrent que la coévaluation formative *élève – élève* serait favorable pour le sentiment d’efficacité personnelle des apprenants. Puisque le sentiment d’efficacité personnelle exerce une influence sur plusieurs éléments (la motivation, la persévérance, le niveau de stress, la performance de l’apprenant, etc.) (Bandura, 2019), il nous semble pertinent de mener d’éventuelles recherches explorant ce concept en lien avec le développement de la compétence à communiquer oralement. En considérant que le stress ressenti lors des présentations orales est un élément fréquemment mentionné par des élèves participant à diverses recherches (par exemple Paquet, 2021 et Dumais, 2008) et qu’il constitue un obstacle à l’amélioration des élèves



selon nos propres résultats, le sentiment d'efficacité personnelle semble être une piste avantageuse à explorer.

Par ailleurs, en lien avec la dernière limite méthodologique présentée ci-haut, il serait intéressant de mener une recherche examinant les effets de la coévaluation formative à plus long terme. Pour l'instant, nous ne savons pas si l'ajout d'un exposé de pratique et d'une coévaluation formative à la séquence d'enseignement de Lafontaine (2007) a un effet durable à travers le temps sur la compétence à communiquer oralement des apprenants.

## Bibliographie

- Anadón, M. (2019). Les méthodes mixtes : implications pour la recherche « dite » qualitative. *Recherches qualitatives*, 38(1), 105–123. <https://doi.org/10.7202/1059650ar>
- Bandura, A. (2019). *Auto-efficacité : Comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie* (3<sup>e</sup> éd.). De Boeck Supérieur.
- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presses universitaires de Grenoble.
- 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>
- Boutin, G. (2021). *Développer la compétence à communiquer oralement d'apprenants adultes en francisation par l'entremise d'une séquence d'enseignement de l'oral incluant l'évaluation par les pairs* [essai de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/10033>
- Boyer, P. (2012) *La compétence monographique d'élèves de première secondaire. L'effet du biais de son efficacité personnelle sur la performance* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/5352/1/D2405.pdf>
- 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. et Boivin, M.-C. (2004). Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français au secondaire inférieur. Dans E. Falardeau, C. Fisher, N. Sorin et C. Simard (dir.), *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale?* (p. 26-28). Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* (2<sup>e</sup> éd.). Didactica.
- Châteauvert-Fortier, C. (2020). *L'enseignement de l'oral en espagnol langue tierce au secondaire québécois à partir d'un cadre théorique en français langue première* [essai de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/9476>

- Colognesi, S. et Dumais, C. (2020). L'exposé oral enregistré par les étudiants comme alternative à l'exposé oral en présentiel. Quels bénéfices et points d'attention? *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série, 1, 67-76.
- 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.
- 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. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2<sup>e</sup> éd.). Sage.
- Creswell, J. W. et Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5<sup>e</sup> éd.). Sage.
- Creswell, J. W. et Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3<sup>e</sup> 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>
- Cypihot, M.-È. (2022). *Analyse du développement de la compétence à communiquer oralement et du niveau d'engagement chez des élèves du primaire en difficulté d'apprentissage avec le numérique* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/1866/27562>

- 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.
- Demorsy, S., Hanin, V. et Colognesi, S. (2023). How do 12- and 13-year-old students respond to metacognitive questions? Findings from math and science classes in French-speaking Belgium. *Education 3-13*, 51(6), 1-15. <https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2169049>
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. ESF.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (2016). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école* (4<sup>e</sup> éd.). 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. (2010). Atelier pour un enseignement de l'oral. *Québec Français*, 157, 58–59.
- Dumais, C. (2011a). 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. (2011b). L'oral pragmatique : Un enseignement de l'oral près de la réalité des élèves. *Vivre le primaire*, 24(1), 42-44.
- Dumais, C. (2011c). Une séquence d'enseignement intégrant l'évaluation par les pairs. Dans L. Lafontaine (dir.), *Activités de production et de compréhension orales : Présentation de genres oraux et exploitation de documents sonores* (p. 47-59). Chenelière Éducation.
- Dumais, C. (2012a). Les effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques de communication orale d'élèves de troisième secondaire. *Québec français*, 166, 68–69.
- Dumais, C. (2012b). 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-Bélaïr (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. (2015a). Développer ses habiletés d'évaluateur de l'oral. *Revue Éducateur*, 8, 11-12.
- Dumais, C. (2015b). Une typologie des objets de l'oral pour la formation initiale et continue des enseignants. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 29-52). Éditions Peisaj.
- Dumais, C. (2016a). Comment évaluer la compétence à communiquer oralement? *ÉDUSCOL. Portail national des professionnels de l'éducation*. France.
- Dumais, C. (2016b). Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 36, 37-56. <https://doi.org/10.4000/dse.1347>
- Dumais, C. et Lafontaine, L. (2011). L'oral à l'école québécoise : portrait des recherches actuelles. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33(2), 1-10.
- 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 Ostiguy, L. (2019). Développer la compétence à communiquer oralement au collégial : les caractéristiques de la langue parlée. *Correspondance*, 25(1), 1-8.
- 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<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles du primaire* (p. 303-317). Chenelière Éducation.
- Dumais, C., Lafontaine, L. et Pharand, J. (2015). Enseigner et évaluer l'oral en milieu défavorisé au Québec : premiers résultats d'une recherche-action-formation au 3<sup>e</sup> cycle du primaire. *Language and Literacy*, 17(4), 5-27.
- 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., Gouveia, M., Robitaille, C. et Nolin, R. (2023). Développer la compétence à communiquer oralement d'élèves de la fin du primaire et du secondaire par l'entremise de l'oral pragmatique : résultats d'une 2<sup>e</sup> année de

recherche. *90e Congrès de l'ACFAS. Colloque « Former à l'oral : état actuel des recherches »*. Montréal, Québec, mai.

Dumais, C., Soucy, E., Lachapelle, J., Robitaille, C. et Nolin, R. (2023). L'oral pragmatique à l'école québécoise : échos d'une recherche collaborative en cours. *La lettre de l'AIRDF*, 71, 58-60.

Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages. De la planification à la démarche de communication des résultats* (2<sup>e</sup> éd.). Marcel Didier.

Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, article 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>

Eckert, S. A. (2013). What do teaching qualifications mean in urban schools? A mixed methods study of teacher preparation and qualification. *Journal of Teacher Education*, 64(1), 75-89. <https://doi.org/10.1177/0022487112460279>

Éducation Alberta. (2012). *Banque de stratégies de production orale de la 6e à la 12e année. Annexes*. <https://education.alberta.ca/media/1625959/annexes.pdf>

Fisher, C. (2007). L'évaluation des compétences orales d'étudiants en formation à l'enseignement. 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. 219-243). Presses de l'Université du Québec.

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<sup>e</sup> éd.). Chenelière Éducation.

Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin Éditeur.

Gaussel, M. (2017). Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 117, 1-32.

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>
- 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.
- Huba, M. E. et Freed, J. E. (2000). *Learner-Centered Assessment on College Campuses. Shifting the Focus from Teaching to Learning*. Allyn and Bacon.
- Johnson, R. B. et Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-16.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. et Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Kellar, S. P. et Kelvin, E. A. (2013). *Munro's statistical methods for health care research*. (6<sup>e</sup> éd.). Wolters Kluwer/Lippincott William & Wilkins.
- 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<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF.
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire*. Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L. (2011). Perceptions d'élèves et d'enseignants du secondaire au sujet de l'enseignement de l'oral au Québec et au Nouveau-Brunswick francophone. *Québec français*, 161, 83-35.
- Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L. et Le Cunff, C. (2006). Les représentations de l'enseignement de l'oral. *Québec français*, 141, 87-89.
- Lafontaine, L. et Hébert, M. (2015). Quelques effets de l'enseignement de l'oral en situation de cercles de lecture. *Québec français*, 174, 19-20.
- 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.

- Lafontaine, L., Plessis-Bélair, G. et Bergeron, R. (2007). Introduction. La didactique du français oral au Québec. Un historique, quelques réflexions et des questions actuelles. 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. 3-41). Presses de l'Université du Québec.
- Lafontaine, L., Dumais, C. et Pharand, J. (2016). L'oral au 1<sup>er</sup> cycle de l'école primaire québécoise : assises théoriques et démarche d'enseignement et d'évaluation. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 54, 101-119.
- Lafontaine, L., Dumais, C. et Pharand, J. (2017). L'enseignement et l'évaluation de l'oral au primaire : c'est motivant! *Vivre le primaire*, 30(1), 7-9.
- Lafortune, L. et Dubé, G. (2004). Métacognition et communication : deux processus en interrelation. *Vie pédagogique*, 131, 47-50.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Guérin.
- Louis, R. (2004). *L'évaluation des apprentissages en classe. Théorie et pratique*. Chenelière Éducation.
- 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. (2004). *Enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue d'enseignement au secondaire : mise en œuvre d'un modèle didactique* [mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Montréal.
- 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/>
- Miao, Y., Badger, R. et Zhen, Y. (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 15, 179-200.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Gouvernement du Québec.



- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (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. (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. (2011a). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Français, langue d'enseignement. Enseignement secondaire : 1er et 2<sup>e</sup> cycle*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011b). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec.
- Miyata, C. 2004. *L'art de communiquer oralement*. Chenelière Éducation.
- Morinet, C. (2017). Un oral pour écrire, pour « secondariser ». Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 221-236). Presses universitaires de Namur.
- Mottier Lopez, L. (2021). Une évaluation continue pour apprendre durablement, une évaluation à visée inclusive. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 9-16.
- Mottier Lopez, L., Girardet, C. et Naji, T. (2021). L'évaluation continue pour apprendre : enjeux de la pluralité des feedbacks entre pairs dans un cours universitaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 44(2), 1-34. <https://doi.org/10.7202/1090461ar>
- 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.
- Plessis-Bélaïr, G. (2010). La compréhension, l'apprentissage et le développement de la langue parlée en contexte d'oral réflexif à la maternelle. Dans D. Doyon et C. Fisher (dir.), *Langage et pensée à la maternelle* (p. 13-41). Les presses de l'Université du Québec.
- Pluye, P., Garcia Bengoechea, E., Granikov, V., Kaur, N. et Tang, D. (2018). Tout un monde de possibilités en méthodes mixtes : revue des combinaisons des stratégies utilisées pour intégrer les phases, résultats et données qualitatifs et quantitatifs en méthodes mixtes. Dans M. Bujold, Q. N. Hong, V. Ridde, C. J. Bourque, M. J.

- Dogba, I. Vedel et P. Pluye (dir.). *Oser les défis des méthodes mixtes en sciences sociales et sciences de la santé*, (p. 28-48). ACFAS.
- Préfontaine, C., Lebrun, M. et Nachbauer, M. (1998). *Pour une expression orale de qualité*. Les Éditions Logiques.
- Rowe, A. D., Fitness, J. et Wood, L. N. (2014). The role and functionality of emotions in feedback at university: a qualitative study. *The Australian Educational Researcher*, 41, 283-309. <https://doi.org/10.1007/s13384-013-0135-7>
- Sauvé, P. (2001). De l'enseignement à l'apprentissage. *Virage express*, 3(6), 1-4.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *La recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (5<sup>e</sup> éd., p. 337-360). Presses de l'Université du Québec.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Éditions du Renouveau Pédagogique.
- 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>
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première* (2<sup>e</sup> éd.). De Boeck Supérieur.
- Simoneau, C. (2019). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale en français langue première au secondaire de la formation générale des adultes* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8805>
- Soucy, E. (2019). *Création et mise en pratique d'un centre de l'oral : recherche-action avec des enseignantes de 1<sup>er</sup> cycle du primaire* [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/12984/1/D3657.pdf>
- Stordeur, M.-F. et Colognesi, S. (2020). Transformer l'exposé oral classique en exposé oral enregistré au primaire : quelles modalités de travail de l'enseignant et quels effets pour les élèves? *Formation et profession*, 28(4), 1-12.
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2014). *Using Multivariate Statistics* (6<sup>e</sup> éd.). Pearson Education Limited.

- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Tashakkori, A. et Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Sage.
- 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<sup>e</sup> éd.). Sage.
- Topping, K. J. (1998). Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.
- Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.
- Tremblay, M. B. (2003). *La communication chez les enseignants, savoir-être et savoir-faire pédagogiques*. Guérin universitaire.
- Tremblay, O., Plante, I., Charron, A. et Rioux, N. (2022). La motivation et l'engagement en lecture et en écriture. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et O. Tremblay (dir.), *La lecture et l'écriture. Fondements et pratiques aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles du primaire* (p. 39-53). Chenelière Éducation.
- 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.
- 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<sup>e</sup> secondaire* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/1866/11286>
- Viola, S., Dumais, C. et Messier, G. (2012). Approche-programme et activités de communication orale en formation des maîtres selon un processus de répartition spiralaire des contenus. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélaïr (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 147-164). Éditions Peisaj.
- Wiggins, G. (1993). *Assessing Student Performance*. Jossey-Bass.
- Yangin Eksi, G. (2012). Peer review versus teacher feedback in process writing: how effective? *International Journal of Applied Educational Studies*, 13(1), 33-48.

## ANNEXE A

### **Mise en relation entre les raisons, les besoins comblés et les types de devis en RMM (Creswell et Creswell, 2018, p. 237; Creswell et Plano Clark, 2018, p. 151-152)<sup>91</sup>**

Raisons liées au choix de la RMM	Exemples de besoins existants dans les écrits et potentiellement comblés par une éventuelle RMM	Types de devis recommandés par les auteurs	Autres appellations de ces devis rencontrées dans les écrits (s'il y a lieu)
1. L'obtention de résultats plus complets et mieux corroborés	Il existe un besoin de nouvelles connaissances, car les recherches antérieures n'ont fourni qu'une vue partielle en utilisant des approches quantitatives ou qualitatives. Il est donc nécessaire d'obtenir une compréhension plus complète en comparant et en synthétisant des données quantitatives et qualitatives.	Devis convergent	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Devis concomitant triangulé (Fortin et Gagnon, 2016)</li> <li>- Devis concomitant imbriqué (Fortin et Gagnon, 2016)</li> <li>- Devis parallèle (Tashakkori et al., 2021)</li> <li>- Devis simultané (Morse, 2003; Tashakkori et al., 2021)</li> </ul>
2. L'explication des résultats initiaux	Il existe un besoin de nouvelles connaissances, car les recherches antérieures n'ont pas adéquatement expliqué les mécanismes ou les contextes derrière les relations/différences entre les données quantitatives. Il y a non seulement un besoin d'obtenir des résultats quantitatifs, mais également d'expliquer ces résultats en détail, surtout en ce qui a trait à la perception des participants.	Devis séquentiel explicatif	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Devis séquentiel triangulé (Morse, 1991)</li> <li>- Approche multiméthode séquentielle (Morse, 2003)</li> </ul>
3. L'exploration d'un objet de recherche	Il existe un besoin de nouvelles connaissances, car les recherches antérieures n'ont pas identifié les variables clés, ou parce que les instruments appropriés ne sont pas disponibles. Il est nécessaire d'explorer un objet et de développer des instruments quantitatifs adaptés aux participants et aux terrains de recherche.	Devis exploratoire	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Devis séquentiel exploratoire (Fortin et Gagnon, 2016)</li> </ul>

<sup>91</sup> Il s'agit d'une adaptation : les tableaux de Creswell et Creswell (2018) et de Creswell et Plano Clark (2018) ont été combinés au sein d'un même tableau. Plus précisément, la première et la troisième colonnes proviennent du tableau de Creswell et Creswell (2018), alors que la deuxième colonne provient de l'ouvrage de Creswell et Plano Clark (2018). La quatrième colonne est un ajout de l'auteur du présent mémoire. À noter que la majeure partie du contenu du tableau a fait l'objet d'une traduction libre (de l'anglais vers le français).

---

4. L'enrichissement d'une étude expérimentale	Il existe un besoin de nouvelles connaissances, car les recherches antérieures n'ont pas suffisamment pris en compte les points de vue personnels des participants et le contexte lors de l'évaluation de l'efficacité d'une intervention. Il importe donc d'ajouter des données qualitatives à l'étude expérimentale quantitative afin d'enrichir ladite étude.	Devis expérimental	
5. La description et la comparaison de différents cas	Il existe un besoin de nouvelles connaissances, car les recherches antérieures n'ont pas adéquatement examiné/décrit/comparé les cas. Il existe donc un besoin d'utiliser des données qualitatives et quantitatives pour décrire ou former des cas, puis comparer ces cas afin de mettre en évidence les différences selon certains critères.	Devis d'étude de cas	
6. L'implication des participants (souvent marginalisés ou appartenant à des groupes sociaux spécifiques)	Il existe un besoin de nouvelles connaissances, car les recherches antérieures n'ont pas suffisamment impliqué les participants et pris en compte les inégalités d'un point de vue théorique spécifique. Il importe donc d'utiliser des données qualitatives et quantitatives pour combiner les indicateurs mesurés et les expériences personnelles des participants dans le processus de la recherche, dans le but de freiner l'oppression et de plaider en faveur d'un changement sous-tendu par des bases théoriques.	Devis de recherche participative liée à la justice sociale	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Devis séquentiel transformatif (Fortin et Gagnon, 2016)</li> <li>- Devis concomitant transformatif (Fortin et Gagnon, 2016)</li> </ul>
7. Le développement, l'implantation et l'évaluation d'un programme	Il existe un besoin de nouvelles connaissances, car les recherches antérieures n'ont pas abouti à un programme adéquat. Il est donc nécessaire de collecter des données qualitatives et quantitatives dans le cadre d'une procédure évaluative pour mieux développer, tester et affiner le programme dans le contexte donné.	Devis de recherche évaluative	

---

## ANNEXE B

### Formulaire d'information et de consentement (élève)

À l'attention des élèves

Recherche mixte portant sur l'intégration d'une évaluation formative préproduction finale pour développer la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire

Étudiante-chercheuse :	Desrochers, Karine, Étudiante au deuxième cycle (maitrise), Département de didactique, Université de Montréal, <a href="mailto:karine.desrochers.4@umontreal">karine.desrochers.4@umontreal</a>
Directrice de recherche	Berthiaume, Rachel, Professeure titulaire et Directrice du département de didactique, Université de Montréal, <a href="mailto:rachel.berthiaume@umontreal.ca">rachel.berthiaume@umontreal.ca</a>
Codirecteur de recherche	Dumais, Christian, Professeur titulaire en didactique et en formation en milieu pratique, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, <a href="mailto:christian.dumais@uqtr.ca">christian.dumais@uqtr.ca</a>

Votre enfant est invité à participer à un projet de recherche. La participation de votre enfant est entièrement volontaire et n'aura aucun impact positif ou négatif sur ses résultats académiques. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles en communiquant avec l'étudiante-chercheuse.

#### A. RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

##### 1. Objectifs du projet de recherche

Ce projet vise à mettre en place une séquence d'enseignement de l'oral incluant **une évaluation formative**, c'est-à-dire une évaluation « sans note » et visant l'amélioration de la compétence à communiquer oralement des élèves en cours d'apprentissage. Plus précisément, ce projet de recherche vise à **mesurer** le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves du secondaire à la suite de la mise en place de cette évaluation formative et à **décrire** les perceptions des élèves du secondaire concernant la mise en place de cette évaluation formative.

Les résultats seront publiés dans le mémoire de maitrise de l'étudiante-chercheuse.

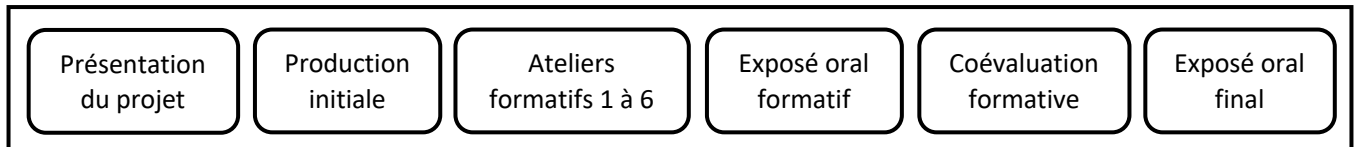
Nous souhaitons recruter tous les élèves consentants faisant partie des groupes-classes de l'enseignante pressentie.

Le projet est autorisé par votre établissement scolaire.

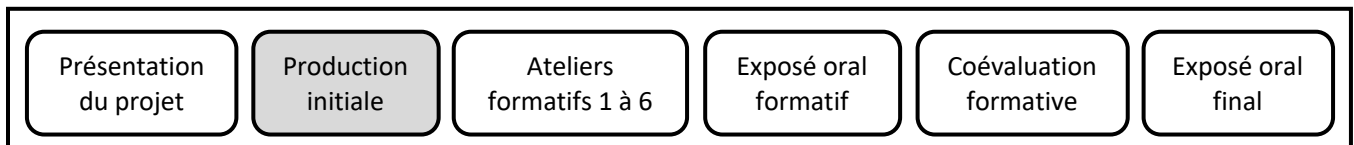
## 2. Participation à la recherche

Votre enfant est sollicité pour participer à ce projet, car il s'agit d'un élève faisant partie des groupes-classes de l'enseignante pressentie. La participation de votre enfant au projet de recherche est entièrement volontaire. Si vous y consentez, sa participation consiste à :

- 1) *Assister à une séquence d'enseignement de l'oral (illustrée ci-dessous). L'étudiante-chercheuse viendra en classe enseigner l'oral une ou deux fois par semaine durant les mois de novembre et décembre. Cette séquence comprendra six ateliers formatifs lors desquels différents objets d'enseignement-apprentissage de l'oral seront définis et mis en pratique. Ces ateliers ne seront pas filmés. Durant ces ateliers, l'étudiante-chercheuse fera des observations et prendra des notes dans son journal de bord.*

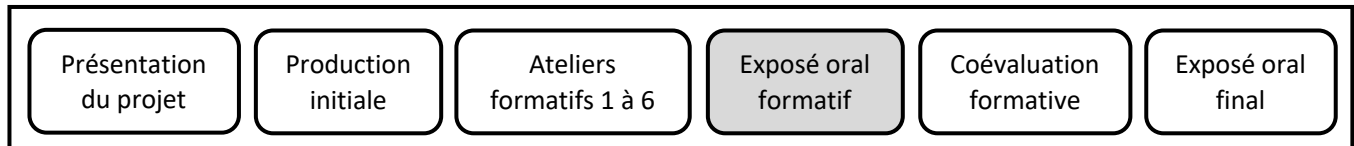


- 2) *Au début de la séquence d'enseignement (avant les ateliers formatifs), réaliser et enregistrer (à l'aide d'une tablette électronique ou autre) un premier exposé oral à la maison. Le sujet de l'exposé sera donné en temps et lieu. Aucune note ne sera attribuée à cet exposé : il s'agit d'une production initiale (voir la séquence ci-dessous). La production initiale est une étape importante de la séquence d'enseignement de l'oral, car elle permet à l'élève et à l'enseignant de prendre conscience des forces et des faiblesses de l'apprenant. Les faiblesses relevées à la suite du visionnement, en grand groupe, des productions initiales de quelques élèves volontaires deviendront les objets d'enseignement-apprentissage de l'oral travaillés et mis en pratique lors des ateliers formatifs. L'enregistrement sera déposé par l'élève dans un dossier OneDrive personnalisé via un lien envoyé par l'étudiante-chercheuse.*

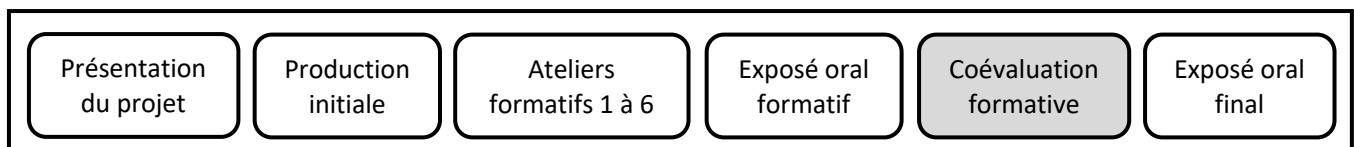


- 3) *Réaliser et enregistrer, une fois les ateliers terminés, (à l'aide d'une tablette électronique ou autre) un deuxième exposé oral à la maison. Le sujet de l'exposé sera donné en temps et lieu. Aucune note ne sera attribuée à cet exposé oral : il s'agit d'un exposé formatif où l'élève met en pratique tous les apprentissages effectués lors des six ateliers formatifs (voir*

*la séquence ci-dessous). L'enregistrement de cet exposé sera déposé par l'élève dans un dossier OneDrive personnalisé via un lien envoyé par l'étudiante-chercheuse).*

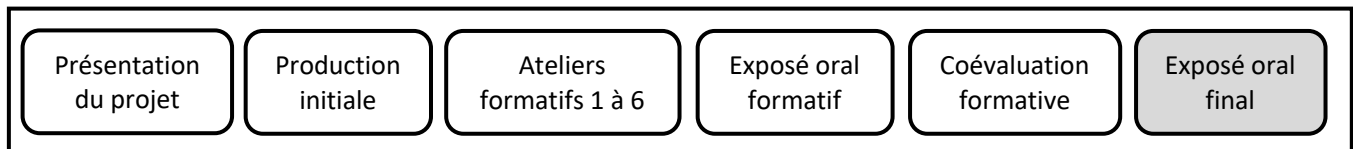


- 4) *Tout dépendamment du groupe-classe dans lequel évolue votre enfant (cette assignation est faite de manière aléatoire) :*
- Groupe-classe 1 : Prendre part à une démarche de coévaluation élève – élève (voir la séquence ci-dessous). En classe, de manière individuelle (avec des écouteurs), votre enfant devra écouter son propre exposé oral (exposé oral dont il est question au point 3) et remplir une autoévaluation. Un pair fera de même : il écouterait l'exposé oral de votre enfant et remplira une évaluation pour faire ressortir les forces et les pistes d'amélioration. Pour finir, votre enfant et son pair discuteront afin de comparer leurs évaluations. Cette discussion ne sera pas enregistrée. Durant cette démarche de coévaluation, l'étudiante-chercheuse fera des observations et prendra des notes dans son journal de bord. L'autoévaluation de votre enfant et l'évaluation du pair seront collectées par l'étudiante-chercheuse. L'étudiante-chercheuse ne prévoit pas les analyser, mais pourra les consulter en cas de besoin.*
  - Groupe-classe 2 : Prendre part à une démarche de coévaluation enseignante – élève (voir la séquence ci-dessous). En classe, de manière individuelle (avec des écouteurs), votre enfant devra écouter son propre exposé oral (exposé oral dont il est question au point 3) et remplir une autoévaluation. Son enseignante de français fera de même : elle écouterait l'exposé oral de votre enfant et remplira une évaluation pour faire ressortir les forces et les pistes d'amélioration. Pour finir, votre enfant et son enseignante discuteront afin de comparer leurs évaluations. L'autoévaluation de votre enfant et l'évaluation de l'enseignante seront collectées par l'étudiante-chercheuse. L'étudiante-chercheuse ne prévoit pas les analyser, mais pourra les consulter en cas de besoin.*
  - Groupe-classe 3 : Après avoir enregistré son exposé oral (exposé oral dont il est question au point 3), votre enfant pourra visionner sa prestation, s'il le souhaite.*



- 5) *Réaliser et enregistrer, une fois la coévaluation formative complétée, (à l'aide d'une tablette électronique) un troisième exposé oral à la maison (voir la séquence ci-dessous). Le sujet de l'exposé sera donné en temps et lieu. L'enregistrement de cet exposé sera envoyé à l'étudiante-chercheuse (l'enregistrement sera déposé par l'élève dans un dossier OneDrive personnalisé via un lien envoyé par l'étudiante-chercheuse).*





6) *Participer à une entrevue individuelle d'une trentaine de minutes maximum avec l'étudiante-chercheuse à un endroit et un moment qui conviennent à votre enfant. Cette entrevue sera réalisée au mois de décembre ou de janvier et elle portera sur la participation de votre enfant à la recherche. Avec votre consentement, l'entrevue sera enregistrée sur support audio pour des fins de transcription. Si vous refusez que votre enfant soit enregistré, il ne pourra pas participer. La participation à l'entrevue individuelle est facultative.*

### 3. Avantages et bénéfices

Il se peut que votre enfant retire un bénéfice personnel de sa participation à ce projet de recherche, mais nous ne pouvons vous l'assurer. Par ailleurs :

- *Sa participation lui donnera l'occasion de participer à une séquence d'enseignement de l'oral et de prendre part à six ateliers formatifs lors desquels il mettra en pratique divers objets d'enseignement-apprentissage de l'oral (par exemple le volume, le débit, l'intonation, le regard, la posture, le choix du vocabulaire, l'organisation du discours, etc.).*
- *Sa participation lui donnera l'occasion de recevoir des commentaires de la part de ses pairs et/ou de son enseignante de français quant à ses forces et à ses faiblesses en communication orale.*
- *Sa participation lui donnera l'occasion d'enregistrer au moins deux exposés oraux et de visionner ces enregistrements afin de prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses en communication orale.*

### 4. Risques et inconvénients

Les seuls inconvénients associés à ce projet sont le temps consacré à la participation à ce projet de recherche :

- *La recherche utilisera le temps de classe normalement réservé à l'enseignement ce qui aura l'inconvénient de retirer du temps d'enseignement. Cependant, les activités sont en lien avec l'enseignement qui était prévu ce qui amenuisera cet inconvénient.*
- *À notre connaissance, il n'y a pas de risque particulier associé à la participation de votre enfant à ce projet. Cependant, il est possible que le fait de réaliser des exposés oraux soit anxiogène pour certains élèves. Afin de réduire le stress lié à la prestation « en direct », nous avons opté pour l'exposé oral enregistré. Votre enfant pourra donc enregistrer sa prestation dans le confort de sa maison.*

## 5. Confidentialité

L'étudiante-chercheuse prendra les moyens nécessaires afin que les renseignements personnels fournis demeurent confidentiels. Ces moyens sont les suivants :

- *Les formulaires d'information et de consentement signés et le dossier de recherche demeureront confidentiels, de la collecte des données jusqu'à la publication des résultats de recherche.*
- *Le dossier de recherche comportera le présent formulaire, des enregistrements audios et vidéos, des grilles d'évaluation remplies par l'étudiante-chercheuse à la suite des deux exposés oraux (pour la recherche seulement : ces évaluations n'auront aucune incidence sur la note obtenue dans le bulletin scolaire de votre enfant), des notes d'observation conservées dans le journal de bord de l'étudiante-chercheuse et les questionnaires de coévaluation.*

*Seuls l'étudiante-chercheuse, sa directrice, son codirecteur et une auxiliaire de recherche auront accès aux données collectées. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un code qui liera les formulaires d'information et de consentement et les données de recherche. Seule l'étudiante-chercheuse conservera la liste associant le code des participants à leur nom ce qui permet de procéder au retrait des données, au besoin.*

### Conservation du dossier de recherche

En vertu de la règle 0762 du Calendrier de conservation des documents de l'Université de Montréal, les dossiers de recherche doivent être conservés un minimum de 7 ans après la fin du projet (2 ans comme document actif et 5 ans de plus comme document inactif) ou aussi longtemps que prévu par les exigences contractuelles des organismes subventionnaires et partenaires. Les documents peuvent être utilisés pour valider la méthodologie, authentifier la démarche, démontrer le respect du protocole de recherche et pouvant être utilisés dans le cadre d'un projet de recherche subséquent.

- *Les renseignements et données de recherche seront conservés à l'Université de Montréal dans un classeur et dans un local, tous deux fermés à clé. Les fichiers informatiques seront enregistrés sur le serveur sécurisé de l'Université de Montréal. Ils seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas d'identifier les participants seront conservées après cette période.*

## 6. Compensation

- *Aucune compensation n'est prévue pour la participation de votre enfant*

## 7. Transmission des résultats aux participants

- *Il nous fera plaisir de vous communiquer les résultats de la recherche obtenus grâce à la participation de votre enfant. Dans ce but seulement, vous pouvez nous indiquer une*

*adresse courriel afin que nous puissions vous faire parvenir un résumé des principaux résultats de recherche. Votre adresse courriel sera consignée dans un document indépendant des données de recherche.*

#### **8. Déclaration de liens d'intérêt**

- *Lors de ses études secondaires, l'étudiante-chercheuse était élève au Collège Saint-Jean-Vianney. Elle y a également fait son dernier stage en vue de l'obtention de son baccalauréat en enseignement du français au secondaire. Toutefois, l'étudiante-chercheuse n'a actuellement plus de liens d'intérêt envers cet établissement scolaire.*

#### **9. Droit de retrait**

- *La participation de votre enfant à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment le retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence sur les résultats académiques de votre enfant.*
- *Si vous décidez de retirer votre enfant de la recherche, veuillez communiquer avec l'étudiante-chercheuse à l'adresse courriel suivante : [karine.desrochers.4@umontreal.ca](mailto:karine.desrochers.4@umontreal.ca)*
- *À votre demande, tous les renseignements personnels et les données déjà collectées pourront être détruits.*
- *Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur les données de votre enfant.*

---

### **B. DÉCLARATION DU PARTICIPANT**

- *Je reconnais qu'on m'a expliqué clairement la nature de la participation de mon enfant à la recherche.*
- *Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon consentement quant à la participation de mon enfant à la recherche aux conditions énoncées dans le présent formulaire.*
- *Je peux poser des questions au chercheur et exiger des réponses satisfaisantes.*
- *Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, mon enfant ne renonce à aucun de ses droits ni ne dégage le chercheur de ses responsabilités.*

### **C. DEMANDE DE CONSENTEMENT**

*J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et, en posant ma signature, je consens à ce que mon enfant participe aux activités de recherche présentées dans la rubrique « Participation à la recherche ».*

Autres demandes de consentement :

- 1) *À cocher si cette dernière étape intéresse votre enfant (activité facultative): réaliser une entrevue individuelle d'une trentaine de minutes maximum avec l'étudiante-chercheuse.*

*Cette entrevue sera réalisée au mois de décembre ou de janvier et elle portera sur la participation de votre enfant à la recherche. Avec votre consentement, l'entrevue sera enregistrée sur support audio pour des fins de transcription. Si vous refusez que votre enfant soit enregistré, il ne pourra pas participer.*

- *Je consens à ce que l'entrevue individuelle avec l'étudiante-chercheuse soit enregistrée sur support audio à des fins de transcription (afin d'en faciliter l'analyse).*  
 Oui  Non

- 2) *Je consens à être recontacté pour recevoir un résumé des résultats de la recherche.*  
 Oui  Non

*Si oui, je souhaite être joint par l'étudiante-chercheuse à l'adresse courriel suivante :*

\_\_\_\_\_.

Signature du représentant : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Assentiment écrit de l'enfant capable de comprendre la nature du projet :

Nom de l'enfant mineur : \_\_\_\_\_

Assentiment verbal de l'enfant incapable de signer, mais capable de comprendre la nature de ce projet :

Oui  Non  Non applicable

#### **D. ENGAGEMENT DE L'ÉTUDIANTE-CHERCHEUSE**

- J'ai expliqué au participant les conditions de sa participation au projet de recherche.
- J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant.
- Je m'engage à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.
- Je certifie que je remettrai au participant une copie signée et datée du présent formulaire.

Signature du chercheur responsable : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

#### **E. PERSONNES-RESSOURCES**

**Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche**, veuillez communiquer Karine Desrochers à l'adresse courriel [karine.desrochers.4@umontreal.ca](mailto:karine.desrochers.4@umontreal.ca)

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie par courriel à l'adresse [cerp@umontreal.ca](mailto:cerp@umontreal.ca) ou par téléphone au 514 343-6111 poste 33346 ou encore consulter le site Web <https://crr.umontreal.ca/ethique-humaine/participants/>

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

**Remettre une copie signée au participant.**

## ANNEXE C

### Formulaire d'information et de consentement (enseignante)

À l'attention de la personne enseignante

Recherche mixte portant sur l'intégration d'une évaluation formative préproduction finale pour développer la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire

Étudiante-chercheuse : Desrochers, Karine, Étudiante au deuxième cycle (maitrise),  
Département de didactique, Université de Montréal,  
[karine.desrochers.4@umontreal](mailto:karine.desrochers.4@umontreal)

Directrice de recherche Berthiaume, Rachel, Professeure titulaire et Directrice du  
département de didactique, Université de Montréal,  
[rachel.berthiaume@umontreal.ca](mailto:rachel.berthiaume@umontreal.ca)

Codirecteur de recherche Dumais, Christian, Professeur titulaire en didactique et en  
formation en milieu pratique, Département des sciences de  
l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières,  
[christian.dumais@uqtr.ca](mailto:christian.dumais@uqtr.ca)

Vous êtes invité(e) à participer à un projet de recherche. Votre participation est volontaire. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

#### 1. RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

##### 1. Objectifs du projet de recherche

Ce projet vise à mettre en place une séquence d'enseignement de l'oral incluant **une évaluation formative**, c'est-à-dire une évaluation « sans note » et visant l'amélioration de la compétence à communiquer oralement des élèves en cours d'apprentissage. Plus précisément, ce projet de recherche vise à **mesurer** le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves du secondaire à la suite de la mise en place de cette évaluation formative et à **décrire** les perceptions des élèves du secondaire concernant la mise en place de cette évaluation formative.

Les résultats seront publiés dans le mémoire de maitrise de l'étudiante-chercheuse.

Faculté des sciences de l'éducation, Département de didactique

Nous souhaitons recruter une enseignante ou un enseignant de français langue d'enseignement au secondaire.

Le projet est autorisé par votre établissement scolaire.

## 2. Participation à la recherche

Vous êtes sollicitée pour participer à ce projet, car vous êtes une enseignante de français langue d'enseignement au secondaire. Votre participation au projet de recherche est entièrement volontaire. Si vous y consentez, votre participation consiste à :

- 1) *Assister à une séquence d'enseignement de l'oral. L'étudiante-chercheuse viendra en classe enseigner l'oral une ou deux fois par semaine durant les mois de novembre et décembre. Cette séquence comprendra six ateliers lors desquels différents objets d'enseignement-apprentissage de l'oral seront définis et mis en pratique par les élèves (en équipe). Ces ateliers ne seront pas filmés.*
- 2) *Prendre part à une démarche de coévaluation enseignante – élève au cours de laquelle vous devrez écouter les exposés oraux enregistrés de tous les élèves de l'un de vos groupes-classes. Pour chaque exposé oral, vous devrez remplir une évaluation (questionnaire de coévaluation remis en temps et lieu par l'étudiante-chercheuse) et rencontrer l'élève évalué afin de comparer votre évaluation avec l'autoévaluation de l'élève. Vous discuterez avec lui afin d'identifier ses forces et de dégager certaines pistes d'amélioration en lien avec le développement de sa compétence à communiquer oralement. Les questionnaires de coévaluation seront collectés par l'étudiante-chercheuse. L'étudiante-chercheuse ne prévoit pas analyser ces questionnaires, mais elle pourra les consulter en cas de besoin.*

## 3. Avantages et bénéfices

Il se peut que vous retiriez un bénéfice personnel de votre participation à ce projet de recherche, mais nous ne pouvons vous l'assurer. Par ailleurs :

- *Votre participation vous donnera l'occasion d'assister à une séquence d'enseignement de l'oral et de vous familiariser avec la structure de l'atelier formatif. L'atelier formatif est un modèle didactique efficace pour définir et mettre en pratique divers objets d'enseignement-apprentissage de l'oral (par exemple le volume, le débit, l'intonation, le regard, la posture, le choix du vocabulaire, l'organisation du discours, etc.).*
- *Votre participation vous donnera l'occasion de prendre part à une démarche de coévaluation enseignant – élève et de vous familiariser avec ce concept.*
- *Votre participation vous permettra d'assister à une démarche de coévaluation élève – élève et de vous familiariser avec ce concept.*

## 4. Risques et inconvénients

Les seuls inconvénients associés à ce projet sont le temps consacré à la participation à ce projet de recherche :

Faculté des sciences de l'éducation, Département de didactique

- *À notre connaissance, il n'y a pas de risque particulier associé à votre participation à ce projet. Nous sommes tout de même conscients que la recherche utilisera le temps de classe normalement réservé à l'enseignement, ce qui aura l'inconvénient de retirer du temps d'enseignement. Cependant, les activités sont en lien avec l'enseignement qui était prévu ce qui amenuisera cet inconvénient.*

## **5. Confidentialité**

L'étudiante-chercheuse prendra les moyens nécessaires afin que les renseignements personnels que vous nous donnerez demeurent confidentiels. Ces moyens sont les suivants :

- *Les formulaires d'information et de consentement signés et le dossier de recherche demeureront confidentiels, de la collecte des données jusqu'à la publication des résultats de recherche.*

*Seuls l'étudiante-chercheuse, sa directrice, son codirecteur et une auxiliaire de recherche auront accès aux données collectées. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un code qui liera les formulaires d'information et de consentement et les données de recherche. Seule l'étudiante-chercheuse conservera la liste associant le code des participants à leur nom ce qui permet de procéder au retrait des données, au besoin.*

### **Conservation du dossier de recherche**

En vertu de la règle 0762 du Calendrier de conservation des documents de l'Université de Montréal, les dossiers de recherche doivent être conservés un minimum de 7 ans après la fin du projet (2 ans comme document actif et 5 ans de plus comme document inactif) ou aussi longtemps que prévu par les exigences contractuelles des organismes subventionnaires et partenaires. Les documents peuvent être utilisés pour valider la méthodologie, authentifier la démarche, démontrer le respect du protocole de recherche et pouvant être utilisés dans le cadre d'un projet de recherche subséquent.

- *Les renseignements et données de recherche seront conservés à l'Université de Montréal dans un classeur et dans un local, tous deux fermés à clé. Les fichiers informatiques seront enregistrés sur l'ordinateur sécurisé de l'étudiante-chercheuse. Ils seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période.*

## **6. Compensation**

- *Aucune compensation n'est prévue pour votre participation.*

## **7. Transmission des résultats aux participants**

- *Il nous fera plaisir de vous communiquer les résultats de la recherche obtenus grâce à votre participation. Dans ce but seulement, vous pouvez nous indiquer une adresse courriel afin que nous puissions vous faire parvenir un résumé des principaux résultats de*



*recherche. Votre adresse courriel sera consignée dans un document indépendant des données de recherche.*

## **8. Déclaration de liens d'intérêt**

- *Lors de ses études secondaires, l'étudiante-chercheuse était élève au Collège Saint-Jean-Vianney. Elle y a également fait son dernier stage en vue de l'obtention de son baccalauréat en enseignement du français au secondaire. Toutefois, l'étudiante-chercheuse n'a actuellement plus de liens d'intérêt envers cet établissement scolaire.*

## **9. Droit de retrait**

- *Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous.*
- *Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec l'étudiante-chercheuse à l'adresse courriel suivante : karine.desrochers.4@umontreal.ca*
- *À votre demande, tous les renseignements personnels et les données déjà collectées pourront être détruits.*
- *Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.*

---

## **2. DÉCLARATION DU PARTICIPANT**

- *Je reconnais qu'on m'a expliqué clairement la nature de ma participation à la recherche.*
- *Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon consentement à participer à la recherche aux conditions énoncées dans le présent formulaire.*
- *Je peux poser des questions au chercheur et exiger des réponses satisfaisantes.*
- *Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage le chercheur de ses responsabilités.*

## **3. DEMANDE DE CONSENTEMENT**

*J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et, en posant ma signature, je consens à participer aux activités de recherche présentées dans la rubrique « Participation à la recherche ».*

Autres demandes de consentement :

- *Je consens à être recontactée pour recevoir un résumé des résultats de la recherche :*  
 *Oui*  *Non*

Faculté des sciences de l'éducation, Département de didactique

*Si oui, je souhaite être joint par l'étudiante-chercheuse à l'adresse courriel suivante :*

\_\_\_\_\_.

Signature du participant : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

#### 4. ENGAGEMENT DE L'ÉTUDIANTE-CHERCHEUSE

- J'ai expliqué au participant les conditions de sa participation au projet de recherche.
- J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant.
- Je m'engage, avec ma directrice et mon codirecteur de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.
- Je certifie que je remettrai au participant une copie signée et datée du présent formulaire.

Signature de l'étudiante-chercheuse : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

#### 5. PERSONNES-RESSOURCES

**Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche,** veuillez communiquer Karine Desrochers à l'adresse courriel [karine.desrochers.4@umontreal.ca](mailto:karine.desrochers.4@umontreal.ca)

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie par courriel à l'adresse [cerp@umontreal.ca](mailto:cerp@umontreal.ca) ou par téléphone au 514 343-6111 poste 33346 ou encore consulter le site Web <https://crr.umontreal.ca/ethique-humaine/participants/>

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

**Remettre une copie signée au participant.**

## ANNEXE D

### Questionnaire d'autoévaluation<sup>92</sup>

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?

---

<sup>92</sup> Adapté de Dumais, C. (2011a). 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.

**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 le coévaluateur) Qu'est-ce que je retiens de cette coévaluation?**

## ANNEXE E

### Questionnaire de coévaluation<sup>93</sup>

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?**

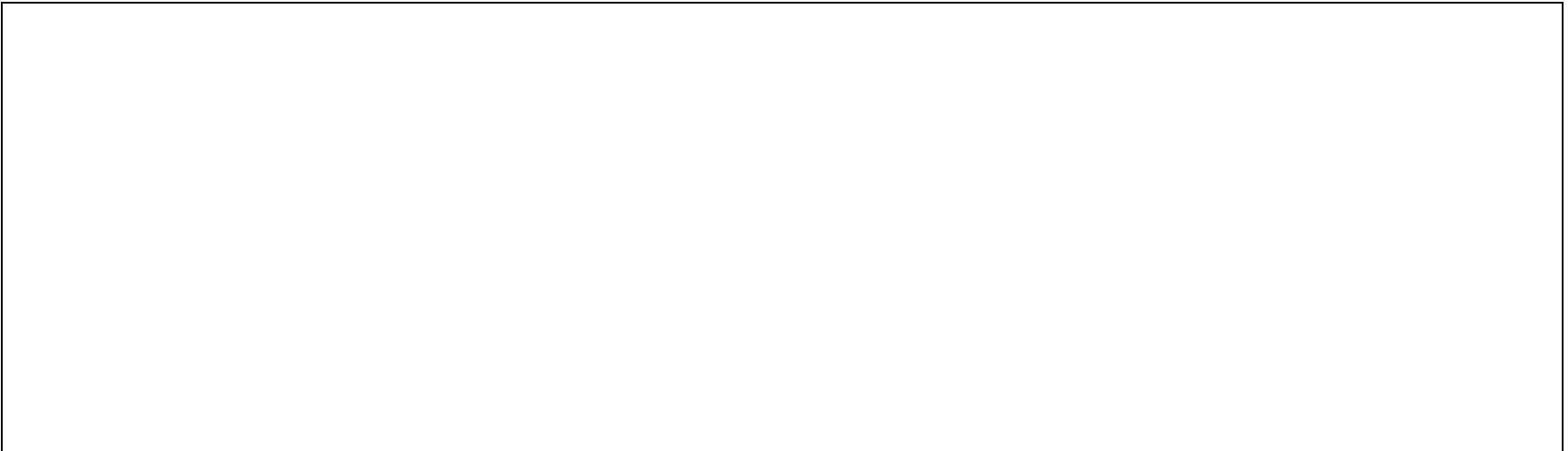
---

<sup>93</sup> Adapté de Dumais, C. (2011a). 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.

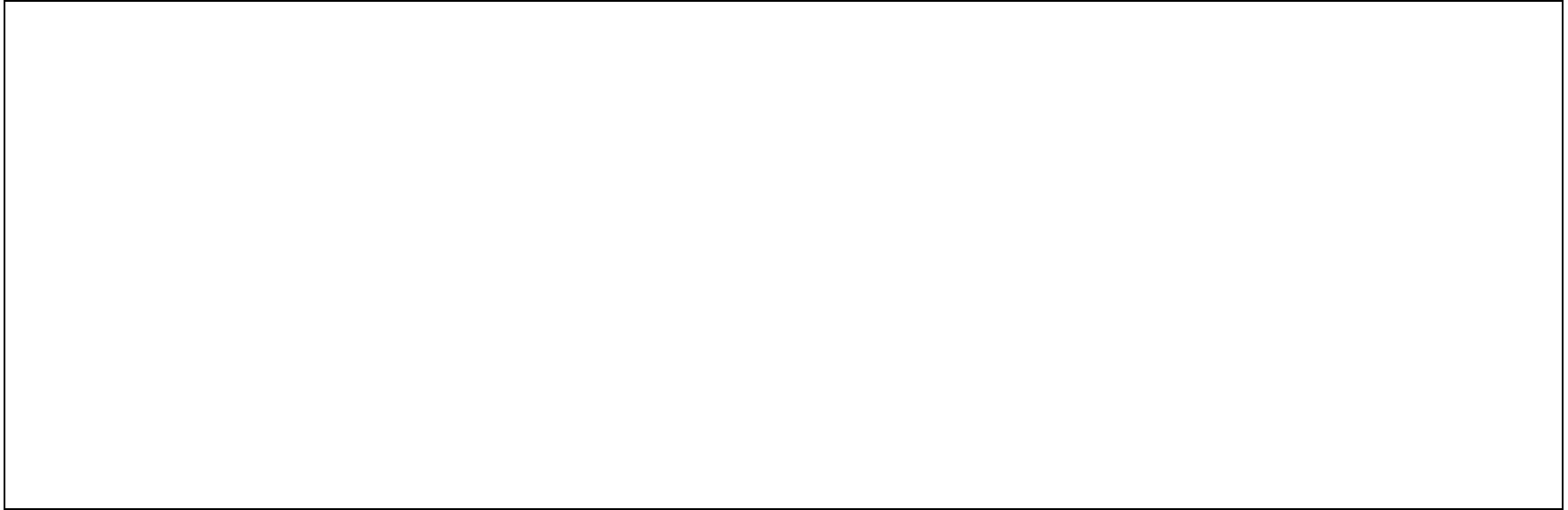
**2. Quelles sont les forces de la présentation orale? Pourquoi?**



**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?**





## ANNEXE F

Consignes données aux élèves pour l'exposé de pratique (prétest)

Nom :

# EXPOSÉ ORAL DESCRIPTIF UN ÉLÉMENT CULTUREL IMPORTANT

## Consignes

- TU DEVRAS FAIRE UN EXPOSÉ ORAL DESCRIPTIF SUR UN ÉLÉMENT IMPORTANT DE TA CULTURE.
- LA DESCRIPTION DE TON EXPOSÉ PORTERA SUR DEUX OU TROIS ASPECTS DE TON ÉLÉMENT CULTUREL. CHAQUE ASPECT DEVRA CONTENIR DEUX SOUS-ASPECTS.
- N'oublie pas d'ajouter des organisateurs textuels, des marqueurs de relation. De plus, il doit y avoir au moins un procédé descriptif par sous-aspect.
- PORTE UNE ATTENTION PARTICULIÈRE AUX AUTRES NOTIONS VUES EN CLASSE : LE REGISTRE DE LANGUE, LE DÉBIT, L'INTONATION, LE REGARD. ASSURE-TOI DE LIRE LA GRILLE DE CORRECTION.
- TON EXPOSÉ SE FERA DE MANIÈRE INDIVIDUELLE ET TU DEVRAS LE FAIRE EN DEVOIR, CHEZ TOI, ET EN TE FILMANT. TU DEVRAS ME REMETTRE TA VIDÉO.
- OBLIGATOIRE : TU NE DOIS PAS LIRE DE TEXTE ET TA VIDÉO DOIT ÊTRE RÉALISÉE SANS MONTAGE (EN UNE SEULE PRISE).
- TON EXPOSÉ DEVRA DURER ENVIRON 2 MINUTES (MINIMUM 1MIN 45 ET MAXIMUM 2MIN 45).
- TU DEVRAS REMETTRE TA VIDÉO AU PLUS TARD MERCREDI LE 7 DÉCEMBRE, À 8H30 DU MATIN.

## ANNEXE G

### Consignes données aux élèves pour l'exposé final (posttest)

Nom :

# EXPOSÉ ORAL DESCRIPTIF LE PAYS IMAGINAIRE

## Consignes

- TU DEVRAS FAIRE UN EXPOSÉ ORAL DESCRIPTIF SUR LE PAYS IMAGINAIRE QUE TU AS CRÉÉ EN GÉOGRAPHIE.
- LA DESCRIPTION DE TON EXPOSÉ PORTERA SUR DEUX OU TROIS ASPECTS DE TON PAYS IMAGINAIRE. CHAQUE ASPECT DEVRA CONTENIR DEUX SOUS-ASPECTS.
- N'oublie pas d'ajouter des organisateurs textuels, des marqueurs de relation. De plus, il doit y avoir au moins un procédé descriptif par sous-aspect.
- PORTE UNE ATTENTION PARTICULIÈRE AUX AUTRES NOTIONS VUES EN CLASSE : LE REGISTRE DE LANGUE, LE DÉBIT, L'INTONATION, LE REGARD. ASSURE-TOI DE LIRE LA GRILLE DE CORRECTION.
- TON EXPOSÉ SE FERA DE MANIÈRE INDIVIDUELLE ET TU DEVRAS LE FAIRE EN DEVOIR, CHEZ TOI, ET EN TE FILMANT. CE SERA TA VIDÉO QUI SERA ÉVALUÉE.
- OBLIGATOIRE : TU NE DOIS PAS LIRE DE TEXTE ET TA VIDÉO DOIT ÊTRE RÉALISÉE SANS MONTAGE (EN UNE SEULE PRISE).
- TON EXPOSÉ DEVRA DURER ENVIRON 2 MINUTES (MINIMUM 1MIN 45 ET MAXIMUM 2MIN 45).
- TU DEVRAS REMETTRE TA VIDÉO AU PLUS TARD LUNDI LE 19 DÉCEMBRE, À 8H30 DU MATIN.



## ANNEXE H

### Grille d'évaluation utilisée pour le prétest et le posttest

Participant :

Total : /100

Objets évalués	Critères et pointages <sup>94</sup>	Totaux
Structure de l'exposé descriptif	<p><b>Structure de l'exposé descriptif :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouverture /1</li> <li>- Introduction :               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Sujet amené /1</li> <li>o Sujet posé /1</li> <li>o Sujet divisé /1</li> </ul> </li> <li>- Développement /1</li> <li>- Conclusion :               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Synthèse /1</li> <li>o Ouverture /1</li> </ul> </li> <li>- Clôture /1</li> </ul>	<b>/8</b>
Conduite discursive descriptive	<p><b>Démarche de description (pour chaque aspect du développement)</b></p> <p><b>Premier aspect :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'aspect est introduit par un organisateur textuel. /1</li> <li>- L'aspect est nommé dans la première phrase de la description. /1</li> <li>- L'aspect comporte deux sous-aspects. /1               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Le premier sous-aspect est accompagné d'un procédé descriptif. /1</li> <li>o Le deuxième sous-aspect est accompagné d'un procédé descriptif. /1</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Deuxième aspect :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'aspect est introduit par un organisateur textuel. /1</li> <li>- L'aspect est nommé dans la première phrase de la description. /1</li> <li>- L'aspect comporte deux sous-aspects. /1               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Le premier sous-aspect est accompagné d'un procédé descriptif. /1</li> <li>o Le deuxième sous-aspect est accompagné d'un procédé descriptif. /1</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Troisième aspect (s'il y a lieu) :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'aspect est introduit par un organisateur textuel. /1</li> <li>- L'aspect est nommé dans la première phrase de la description. /1</li> <li>- L'aspect comporte deux sous-aspects. /1</li> </ul>	<b>/5</b>

<sup>94</sup> 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).

	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Le premier sous-aspect est accompagné d'un procédé descriptif. /1</li> <li>○ Le deuxième sous-aspect est accompagné d'un procédé descriptif. /1</li> </ul>	
	<b>Moyenne par aspect<sup>95</sup> : ( + ) ÷</b>	/5
Registres de langue	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Absence des mots familiers suivants<sup>96</sup> : <i>genre, super, cool, joke, bye, faque.</i> /1</li> <li>- Absence des mots imprécis suivants<sup>97</sup> : <i>truc, chose, affaire.</i> /1</li> <li>- Absence des mots suivants, prononcés de manière familière<sup>98</sup> : <i>pis, a'ec, a'man'né.</i> /1</li> <li>- 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</li> </ul>	/4
Débit	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De manière générale, le débit utilisé n'est ni trop rapide, ni trop lent. /1</li> <li><b>Le débit utilisé favorise l'articulation des mots :</b></li> <li>- La plupart du temps, tous les sons des mots sont bien entendus (absence d'escamotage des sons ou des syllabes). /1</li> <li><b>Le débit utilisé favorise la présence de pauses :</b></li> <li>- 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</li> <li><b>Le débit utilisé est varié :</b></li> <li>- 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</li> </ul>	/4
Intonation	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>L'intonation varie en fonction des types de phrases :</b></li> <li>- Phrases déclaratives → L'intonation est stable. /1</li> <li>- Phrases interrogatives → L'intonation est ascendante. /1</li> <li>- Phrases exclamatives → L'intonation est ascendante (pour exprimer un sentiment positif) ou descendante (pour exprimer un sentiment négatif). /1</li> <li><b>L'intonation est naturelle :</b></li> <li>- Le discours ne semble ni être lu, ni être appris par cœur. /1</li> </ul>	/3
Regard	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>L'outil d'enregistrement est bien positionné :</b></li> <li>- Les yeux sont alignés (en ligne droite) avec la moitié supérieure de l'écran. /1</li> </ul>	/5

<sup>95</sup> La moyenne est obtenue en additionnant les pointages obtenus par aspect et divisant le tout par le nombre d'aspects utilisés par l'élève.

<sup>96</sup> Il s'agit des mots familiers explicitement travaillés en classe.

<sup>97</sup> Il s'agit de mots imprécis explicitement travaillés en classe.

<sup>98</sup> Il s'agit des prononciations familières explicitement travaillées en classe.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les yeux sont relativement bien centrés sur l'écran (horizontalement). /1</li> </ul> <p><b>La distance avec l'outil d'enregistrement est appropriée :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 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</li> </ul> <p><b>Le regard est bien dirigé :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La plupart du temps, le regard de l'élève est dirigé vers la caméra. /1</li> </ul> <p><b>La luminosité de la pièce est appropriée :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La pièce est suffisamment lumineuse pour permettre de bien voir l'élève, son regard et son non verbal. /1</li> </ul>	
--	--	--

## ANNEXE I

### Légende accompagnant la grille d'évaluation

Objets évalués	Critères et légende
Structure de l'exposé descriptif	<p><b>Structure de l'exposé descriptif :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouverture           <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Dire bonjour en s'adressant spécifiquement aux destinataires = 1</li> <li>○ Dire bonjour, mais sans s'adresser spécifiquement aux destinataires (ex. <i>Bonjour, Chers auditeurs, Bonjour à tous et à toutes</i>) = 0.5</li> <li>○ L'ouverture est absente = 0</li> </ul> </li> <li>- Introduction :           <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Sujet amené               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Le sujet amené suscite l'intérêt des auditeurs en amenant largement le sujet (sans le nommer) = 1</li> <li>▪ La structure enseignée du sujet amené est utilisée (une question à poser aux destinataires), mais le sujet de la présentation orale est explicitement nommé dans la question (ex. <i>Connaissez-vous la poutine? C'est ce que je vais vous décrire dans cet exposé</i>) = 0.5</li> <li>▪ Dire quelque chose comme <i>Est-ce que vous connaissez ce monument historique?</i> Alors qu'il n'y a pas d'image = 0.5</li> <li>▪ Le sujet amené commence par une phrase trop explicite sur le but de l'exposé (ex. <i>Tel que demandé, je vais vous décrire mon pays imaginaire. Connaissez-vous le pays le plus... Il s'agit du Canadou</i>) = 0.5</li> <li>▪ Le sujet amené est une phrase déclarative de type <i>Je vais vous présenter</i> qui amène le sujet de manière plus générale avant de nommer le pays (ex. <i>Je vais vous présenter le plus beau pays du monde qui est Asteria. Ou Je vais vous parler d'un pays hors du commun. Il s'agit du Canadou.</i>) = 0.5                   <ul style="list-style-type: none"> <li>• Précision : j'ai accepté <i>Je vais vous présenter le projet de mon pays imaginaire que nous avons réalisé en cours de géographie. Ce projet consistait à faire preuve de créativité et de persévérance [...]. Nous avons fait une production écrite et maintenant nous passons à l'oral. Donc mon pays est...</i> = 0.5</li> <li>• Précision : Je n'ai pas accepté <i>Je vais vous parler de mon magnifique pays imaginaire, Benton</i> = 0</li> </ul> </li> <li>▪ Le sujet amené est absent = 0</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Sujet posé <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Le sujet est clairement mentionné dans le sujet posé = 1</li> <li>▪ Le sujet est mentionné de manière plus ou moins claire dans le sujet posé = 0.5</li> <li>▪ Le sujet posé n'est pas au bon endroit (par exemple avant le sujet amené ou après le sujet posé) = 0.5</li> <li>▪ Le sujet posé est exclusivement mentionné dans le sujet amené (ex. <i>Connaissez-vous Noël? Moi, oui. Je vais vous parler des activités et de la nourriture ou Connaissez-vous Kinderland? Eh oui, ça existe.</i>)</li> <li>▪ Il y a tentative de sujet posé, mais on ne le mentionne pas explicitement (ex. <i>Dans cet exposé, je vais vous décrire mon élément culturel.</i>)</li> <li>▪ Dire quelque chose comme <i>Je vais vous décrire des choses sur ma culture, comme ...</i> Alors qu'on ne sait pas de quelle culture on parle = 0.5</li> <li>▪ Dire qu'on va parler d'un pays imaginaire sans le nommer = 0.5</li> <li>▪ Le sujet posé est absent = 0</li> </ul> </li> <li>○ Sujet divisé <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Le sujet divisé précise les aspects qui seront développés en respectant l'ordre de présentation du développement = 1</li> <li>▪ Le sujet divisé précise les aspects qui seront développés, mais en ne respectant pas l'ordre de présentation du développement ou en omettant de mentionner un ou des aspect(s) présenté(s) dans le développement = 0.5</li> <li>▪ La formule du sujet divisé est utilisée (<i>Je vais vous parler plus précisément de...</i>), mais sans mentionner précisément les aspects décrits dans le développement = 0.5</li> <li>▪ Le sujet divisé présente les sous-aspects et non les aspects = 0.5 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Précision pour faune et flore : si l'élève semble penser qu'il s'agit d'un aspect, ne pas le pénaliser pour ce critère (ex. <i>Je vais d'abord vous parler de la faune et de la flore, puis de la population.</i>)</li> </ul> </li> <li>▪ Le sujet divisé présente les aspects et les sous-aspects = 0.5</li> <li>▪ Le sujet divisé présente un seul des aspects = 0.5</li> <li>▪ Le sujet divisé est absent = 0</li> </ul> </li> <li>- Développement <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Le développement présente deux aspects du sujet conformément à la structure vue en classe = 1</li> <li>○ Le développement présente deux aspects du sujet conformément à la structure vue en classe, en oubliant toutefois les organisateurs textuels = 1</li> </ul> </li> </ul>
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Le développement présente un seul aspect = 0.5</li> <li>○ Il semble avoir confusion entre les aspects et les sous-aspects = 0.5</li> <li>○ Il manque de procédés descriptifs = 0.5</li> <li>○ Il semble y avoir confusion entre les conduites descriptive, narrative, explicative ou argumentative = 0.5</li> <li>○ Les aspects sont nommés sans être développés = 0</li> <li>○ Le développement est absent = 0</li> </ul> <p>- Conclusion :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Synthèse <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La synthèse fait un rappel de tous les aspects présentés dans le développement (les mentionner est suffisant) = 1</li> <li>▪ La synthèse fait un rappel de certains des aspects présentés dans le développement = 0.5</li> <li>▪ La synthèse fait un rappel de certains sous-aspects (pas tous) = 0.5</li> <li>▪ La synthèse fait un rappel du sujet de manière très large sans nommer précisément les aspects développés (ex. <i>...sont ceux que je vous ai présentés sans le développement</i>) = 0.5</li> <li>▪ La synthèse fait un rappel du sujet sans préciser les aspects = 0.5</li> <li>▪ La synthèse est absente = 0</li> </ul> </li> <li>○ Ouverture <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'ouverture est dite après la clôture (ex. <i>Merci beaucoup de m'avoir écouté. Et vous, que préférez-vous faire à Noël?</i>) = 0.5</li> <li>▪ L'ouverture est de type <i>j'espère que vous l'avez aimé</i> = 0</li> <li>▪ L'ouverture est de type <i>j'ai choisi ce sujet parce que je l'aime beaucoup</i> = 0</li> <li>▪ L'ouverture est absente = 0</li> </ul> </li> </ul> <p>- Clôture</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ La clôture est très sommaire (ex. <i>Merci! Ou Bonne journée!</i>) = 0.5</li> <li>○ La clôture est dite avant la conclusion = 0.5</li> <li>○ La clôture est absente = 0</li> </ul>
Conduite discursive descriptive	<p><b>Démarche de description (pour chaque aspect du développement)</b></p> <p><b>Premier aspect :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'aspect est introduit par un organisateur textuel. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ L'aspect est introduit par un organisateur textuel approprié (ex. <i>premièrement, en premier lieu</i>) = 1</li> <li>○ L'aspect est introduit par un organisateur textuel qui est plus ou moins approprié pour un premier aspect (ex. <i>ensuite</i>) = 0.5</li> <li>○ J'ai refusé <i>au niveau de</i> = 0</li> </ul> </li> </ul>



- L'aspect est nommé dans la première phrase de la description.
  - L'aspect est nommé dans la première phrase de la description = 1
  - L'aspect n'est pas réellement un aspect, mais bien un énoncé des deux sous-aspects (ex. *la faune et la flore, la population et les villes*) = 0.5
  - L'aspect mentionné par l'élève est un synonyme plus ou moins bien choisi de l'aspect présenté dans le sujet divisé = 0.5
  - L'aspect n'est pas nommé. L'élève passe directement au premier sous-aspect = 0
- L'aspect comporte deux sous-aspects.
  - L'aspect comporte deux sous-aspects = 1
    - Par exemple : *Premièrement, je vais vous parler des ingrédients de la poutine. Les ingrédients sont le fromage, les frites et la sauce. Il y a 3 sous aspects, mais aucun procédé descriptif.*
  - L'aspect comporte un sous-aspect = 0.5
  - L'aspect ne comporte aucun sous-aspect = 0
- Le premier sous-aspect est accompagné d'un procédé descriptif.
  - L'aspect comporte deux sous-aspects = 1
  - L'aspect comporte un sous-aspect = 0.5
  - L'aspect ne comporte aucun sous-aspect = 0

**Deuxième aspect :**

- L'aspect est introduit par un organisateur textuel.
  - L'aspect est introduit par un organisateur textuel qui est cohérent avec celui de l'aspect précédent (ex. *premièrement, deuxièmement*) = 1
  - L'organisateur textuel peut être placé à la fin de la phrase, selon le cas (ex. *Pour les cadeaux, maintenant.*) = 1
  - J'ai accepté *maintenant* (pour introduire le premier aspect) et *maintenant* (pour introduire le deuxième aspect) = 1
  - J'ai accepté *de plus* = 1
  - J'ai accepté *aussi* (pour introduire le deuxième aspect) et *aussi* (pour introduire le troisième aspect) = 1
  - L'aspect est introduit par un organisateur textuel qui n'est pas cohérent avec celui de l'aspect précédent (ex. *premièrement, ensuite*) = 0.5
  - L'organisateur textuel utilisé pour introduire le deuxième aspect est  *finalement* = 0.5
    - J'ai toutefois accepté *pour finir* comme organisateur textuel introduisant le 3<sup>e</sup> aspect = 1

Registres de langue	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Absence des mots familiers suivants : <i>genre, super, cool, joke, bye, faque</i>. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 0 mot<sup>99</sup> = 1</li> <li>○ 1 ou 2 mot(s) = 0.5</li> <li>○ 3 mots et plus = 0</li> </ul> </li> <li>- Absence des mots imprécis suivants : <i>truc, chose, affaire</i>. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 0 mot = 1</li> <li>○ 1 ou 2 mot(s) = 0.5</li> <li>○ 3 mots et plus = 0</li> </ul> </li> <li>- Absence des mots suivants, prononcés de manière familière : <i>pis, a'ec, a'man'né</i>. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 0 mot = 1</li> <li>○ 1 ou 2 mot(s) = 0.5</li> <li>○ 3 mots et plus = 0</li> </ul> </li> <li>- 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>). <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 0 occurrence = 1</li> <li>○ 1 occurrence = 0.5</li> <li>○ 2 occurrences et plus = 0</li> </ul> </li> </ul>
Débit	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De manière générale, le débit utilisé n'est ni trop rapide, ni trop lent. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Le débit utilisé n'est ni trop rapide, ni trop lent = 1</li> <li>○ Le débit utilisé est un peu trop lent ou un peu trop rapide = 0.5</li> <li>○ Le débit utilisé est beaucoup trop lent ou beaucoup trop rapide = 0</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Le débit utilisé favorise l'articulation des mots :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La plupart du temps, tous les sons des mots sont bien entendus (absence d'escamotage des sons ou des syllabes). <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 0 ou 1 escamotage = 1</li> <li>○ 2 ou 3 escamotages = 0.5</li> <li>○ 4 escamotages et plus = 0</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Le débit utilisé favorise la présence de pauses :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 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. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Il y a une pause silencieuse entre chaque partie du discours et la majorité sont de longueur appropriée = 1</li> </ul> </li> </ul>

<sup>99</sup> « Mot » désigne chaque occurrence, autant pour un mot prononcé pour la première fois que pour un mot prononcé plusieurs fois. Par exemple, si le mot « genre » est prononcé à deux reprises par le participant, il s'agit de deux mots.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Il manque une ou quelques pauses et/ou la majorité des pauses sont trop courtes ou longues = 0.5</li> <li>○ Il n'y a aucune pause = 0</li> <li>○ Il y a des coupures entre les parties de l'exposé = 0</li> </ul> <p><b>Le débit utilisé est varié :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 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. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 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</li> <li>○ Le débit varie parfois, mais pourrait varier davantage = 0.5</li> <li>○ Le débit est toujours le même, sans aucune variation = 0</li> </ul> </li> </ul>
Intonation	<p><b>L'intonation varie en fonction des types de phrases :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Phrases déclaratives → L'intonation est stable. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ L'intonation des phrases déclaratives est toujours stable = 1</li> <li>○ L'intonation des phrases déclarative est parfois stable = 0.5</li> <li>○ L'intonation des phrases déclarative n'est jamais stable = 0</li> </ul> </li> <li>- Phrases interrogatives → L'intonation est ascendante. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ L'intonation des phrases interrogatives est toujours ascendante = 1</li> <li>○ L'intonation des phrases interrogatives est parfois ascendante = 0.5</li> <li>○ L'intonation des phrases interrogatives n'est jamais ascendante = 0</li> </ul> </li> <li>- Phrases exclamatives → L'intonation est ascendante (pour exprimer un sentiment positif) ou descendante (pour exprimer un sentiment négatif). <ul style="list-style-type: none"> <li>○ L'intonation des phrases exclamatives est toujours appropriée = 1</li> <li>○ L'intonation des phrases exclamatives est parfois appropriée = 0.5</li> <li>○ L'intonation des phrases exclamatives n'est jamais appropriée = 0</li> </ul> </li> </ul> <p><b>L'intonation est naturelle :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le discours ne semble ni être lu, ni être appris par cœur. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Le discours ne semble ni être lu, ni être appris par cœur = 1</li> <li>○ Une ou quelques partie(s) du discours semble(nt) être lue(s) ou être apprise(s) par cœur = 0.5</li> <li>○ Le discours en entier semble être lu ou être appris par cœur = 0</li> </ul> </li> </ul>
Regard	<p><b>L'outil d'enregistrement est bien positionné :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les yeux sont alignés (en ligne droite) avec la moitié supérieure de l'écran. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Les yeux sont toujours alignés avec la moitié supérieure de l'écran = 1</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Les yeux sont parfois alignés avec la moitié supérieure de l'écran (il y a eu du mouvement) = 0.5</li> <li>○ Les yeux sont alignés avec l'écran (en ligne droite), mais le visage ne se trouve pas dans la moitié inférieure de l'écran = 0.5</li> <li>○ Les yeux ne sont pas alignés (en ligne droite) avec la moitié supérieure de l'écran (la tablette électronique est plus basse que les yeux), mais le visage est dans la moitié supérieure de l'écran = 0.5</li> <li>○ Les yeux ne sont ni alignés avec l'écran (en ligne droite), ni dans la moitié supérieure de l'écran = 0</li> </ul> <p>- Les yeux sont relativement bien centrés sur l'écran (horizontalement).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Les yeux sont toujours bien centrés sur l'écran (horizontalement) = 1</li> <li>○ Les yeux sont parfois bien centrés sur l'écran (horizontalement) = 0.5</li> <li>○ Les yeux ne sont jamais bien centrés sur l'écran (horizontalement) = 0</li> </ul> <p><b>La distance avec l'outil d'enregistrement est appropriée :</b></p> <p>- 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.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ L'élève est situé à une distance adéquate de la caméra = 1</li> <li>○ L'élève est parfois trop près de la caméra (il bouge) = 0.5</li> <li>○ L'élève est situé trop près ou trop loin de la caméra = 0</li> </ul> <p><b>Le regard est bien dirigé :</b></p> <p>- La plupart du temps, le regard de l'élève sont dirigés vers la caméra.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Le regard est, la plupart du temps, dirigé vers la caméra = 1</li> <li>○ Le regard est parfois dirigé vers la caméra = 0.5</li> <li>○ Le regard est dirigé près de la caméra, mais davantage vers l'écran (lorsque la tablette électronique est positionnée de manière horizontale) = 0.5</li> <li>○ Le regard est rarement dirigé vers la caméra = 0</li> </ul> <p><b>La luminosité de la pièce est appropriée :</b></p> <p>- La pièce est suffisamment lumineuse pour permettre de bien voir l'élève, son regard et son non verbal.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ La luminosité de la pièce est adéquate = 1</li> <li>○ La luminosité est variable, ce qui fait que l'on voit parfois bien le non verbal de l'élève = 0.5</li> <li>○ La luminosité n'est pas suffisante = 0</li> </ul>
--	---

## ANNEXE J

### Canevas d'entrevue pour les participants du GE1 et du GE2

Avant le début de l'entrevue, l'étudiante-chercheuse mentionne les points suivants au participant :

- Le remercier pour sa participation à l'entrevue;
- Lui rappeler que sa présence est volontaire et qu'il peut en tout temps mettre fin à l'entrevue;
- L'informer qu'il peut s'abstenir de répondre à une ou plusieurs questions;
- L'informer que son nom n'apparaîtra nulle part;
- L'informer que la conversation est confidentielle, c'est-à-dire que son enseignante, ses parents et les membres de la direction ne seront pas au courant des propos tenus;
- L'informer que ce qu'il dit n'exercera aucune influence sur ses notes ou sur son bulletin;
- Lui rappeler que, avec son consentement, l'entrevue sera enregistrée pour faciliter l'analyse;
- L'informer qu'il peut contacter l'étudiante-chercheuse par courriel après la rencontre s'il souhaite que l'entrevue réalisée avec lui ne soit plus utilisée pour la recherche.

Par la suite, l'étudiante-chercheuse enchaîne avec les points suivants :

- Étant donné que la séquence d'enseignement a été réalisée il y a environ deux mois, l'étudiante-chercheuse tentera de rafraîchir la mémoire du participant en lui montrant le schéma de la séquence d'enseignement;
- Demander au participant de visionner la vidéo de son exposé oral de pratique et la vidéo de son exposé oral final;
- Mentionner au participant la raison pour laquelle il a été sélectionné pour l'entrevue;
- Commencer l'enregistrement.

Thèmes	Questions
1. Écart prétest-posttest	<p>1. a) <b>Pour les participants dont la variation prétest-posttest se situe au-dessus d'un écart type de la variation moyenne du groupe</b> : La note obtenue pour ton exposé oral final (sur ton pays imaginaire) est bien supérieure à la note obtenue pour ton exposé oral de pratique (sur ton élément culturel). En d'autres mots, j'ai observé une grande amélioration entre tes deux exposés oraux. Selon toi, pourquoi?</p> <p>1. b) <b>Pour les participants dont la variation prétest-posttest se situe à l'intérieur d'un écart type de la variation moyenne du groupe</b> : La note obtenue pour ton exposé oral final (sur ton pays imaginaire) est légèrement supérieure à la note obtenue pour ton exposé oral de pratique (sur ton élément culturel). En d'autres mots, j'ai observé une légère amélioration entre les deux. Selon toi, pourquoi?</p> <p>1. c) <b>Pour les participants dont la variation prétest-posttest se situe en dessous d'un écart type de la variation moyenne du groupe</b> : La note obtenue pour ton exposé oral de pratique (sur ton élément culturel) est supérieure à la note obtenue pour ton exposé oral final (sur ton pays imaginaire). Selon toi, pourquoi?</p>
2. Pertinence de l'exposé de pratique et de la coévaluation	<p>2. <b>En montrant le schéma de la séquence d'enseignement que les élèves ont souvent vu</b> : Selon toi, quel a été l'impact de ces étapes (l'exposé oral de pratique et la coévaluation) sur ton exposé oral final?</p> <p style="padding-left: 40px;"><b>Si l'élève ne semble pas comprendre la question</b> : En d'autres mots, penses-tu que ces étapes t'ont aidé pour l'exposé final ou qu'elles n'ont rien changé du tout? Pourquoi?</p> <p>3. Selon toi, ces étapes (l'exposé oral de pratique et la coévaluation) sont-elles pertinentes? Pourquoi?</p> <p>4. Me conseillerais-tu de les garder dans la séquence d'enseignement, ou de faire l'exposé oral final directement après les ateliers? Pourquoi?</p>
3. Démarche de coévaluation	<p>5. Comment t'es-tu senti au cours de cette démarche de coévaluation?</p> <p>6. As-tu vécu des inconforts? Si oui, lesquels?</p> <p style="padding-left: 40px;">Sous-question : Même si tu as vécu des inconforts, dirais-tu que ça en valait la peine? Pourquoi?</p>

---

7. Entre l'autoévaluation et la discussion, quelle partie de la démarche de coévaluation t'a le plus aidé? Pourquoi?

8. Selon toi, qu'est-ce qui pourrait être modifié dans cette démarche de coévaluation? Pourquoi?

9. **En montrant le questionnaire de coévaluation** : Quelle question du questionnaire de coévaluation devrait être modifiée, voire retirée? Pourquoi?

10. Selon toi, qu'est-ce qui devrait être conservé dans cette démarche de coévaluation? Pourquoi?

11. **En montrant le questionnaire de coévaluation** : Quelle question du questionnaire de coévaluation serait la plus importante à conserver? Pourquoi?

12. Si la coévaluation était à refaire et que tu avais le choix entre recevoir des commentaires de la part d'un autre élève de la classe ou de l'enseignante, que choisirais-tu? Pourquoi?

13. Dans le cas d'une coévaluation avec un élève de la classe, préfères-tu choisir ton partenaire, ou que les équipes soient formées par l'enseignante? Pourquoi?

Sous-question : Si tu choisis ton ami pour faire la coévaluation, serais-tu à l'aise de lui dire des points à améliorer? Pourquoi?

---

4. Séquence d'enseignement

14. Penses-tu que la séquence d'enseignement a eu un impact sur ton exposé oral de pratique (sur l'élément culturel)? Pourquoi?

15. Penses-tu que la séquence d'enseignement a eu un impact sur ton exposé oral final (sur ton pays imaginaire)? Pourquoi?

16. Selon toi, quelle est l'étape de la séquence d'enseignement qui t'a le plus aidé pour ton exposé oral final? Pourquoi?

---

Après l'entrevue :

- Remercier le participant pour sa participation à l'entrevue;
- Lui rappeler qu'il peut écrire un courriel à l'étudiante-chercheuse s'il souhaite que l'entrevue le concernant soit supprimé.

## ANNEXE K

### Canevas d'entrevue pour les participants du GT

Avant le début de l'entrevue, l'étudiante-chercheuse mentionne les points suivants au participant :

- Le remercier pour sa participation à l'entrevue;
- Lui rappeler que sa présence est volontaire et qu'il peut en tout temps mettre fin à l'entrevue;
- L'informer qu'il peut s'abstenir de répondre à une ou plusieurs questions;
- L'informer que son nom n'apparaîtra nulle part;
- L'informer que la conversation est confidentielle, c'est-à-dire que son enseignante, ses parents et les membres de la direction ne seront pas au courant des propos tenus;
- L'informer que ce qu'il dit n'exercera aucune influence sur ses notes ou sur son bulletin;
- Lui rappeler que, avec son consentement, l'entrevue sera enregistrée pour faciliter l'analyse;
- L'informer qu'il peut contacter l'étudiante-chercheuse par courriel après la rencontre s'il souhaite que l'entrevue réalisée avec lui ne soit plus utilisée pour la recherche.

Par la suite, l'étudiante-chercheuse enchaîne avec les points suivants :

- Étant donné que la séquence d'enseignement a été réalisée il y a environ deux mois, l'étudiante-chercheuse tentera de rafraîchir la mémoire du participant en lui montrant le schéma de la séquence d'enseignement;
- Demander au participant de visionner la vidéo de son exposé oral de pratique et la vidéo de son exposé oral final;
- Mentionner au participant la raison pour laquelle il a été sélectionné pour l'entrevue;
- Commencer l'enregistrement.



Thèmes	Questions
1. Écart prétest-posttest	<p>1. a) <b>Pour les participants dont la variation prétest-posttest se situe au-dessus d'un écart type de la variation moyenne du groupe :</b> La note obtenue pour ton exposé oral final (sur ton pays imaginaire) est bien supérieure à la note obtenue pour ton exposé oral de pratique (sur ton élément culturel). En d'autres mots, j'ai observé une grande amélioration entre tes deux exposés oraux. Selon toi, pourquoi?</p> <p>1. b) <b>Pour les participants dont la variation prétest-posttest se situe à l'intérieur d'un écart type de la variation moyenne du groupe :</b> La note obtenue pour ton exposé oral de pratique (sur ton élément culturel) et la note obtenue pour ton exposé oral final (sur ton pays imaginaire) sont relativement semblables. En d'autres mots, tu as obtenu environ la même note pour tes deux exposés. Selon toi, pourquoi?</p> <p>1. c) <b>Pour les participants dont la variation prétest-posttest se situe en dessous d'un écart type de la variation moyenne du groupe :</b> La note obtenue pour ton exposé oral de pratique (sur ton élément culturel) est supérieure à la note obtenue pour ton exposé oral final (sur ton pays imaginaire). Selon toi, pourquoi?</p>
2. Pertinence de l'exposé oral formatif	<p>2. <b>En montrant un schéma de la séquence d'enseignement que les élèves ont souvent vu :</b> Selon toi, cette étape (l'exposé oral de pratique) était-elle pertinente? Pourquoi?</p> <p>3. Me conseillerais-tu de la garder dans la séquence d'enseignement, ou de faire l'exposé oral final directement après les ateliers? Pourquoi?</p> <p>4. Avais-tu pris l'initiative d'écouter ton exposé oral de pratique?</p> <p>Sous-questions : À quel moment? Dans quel but? En écoutant ta vidéo, as-tu réalisé certaines choses, ou rien du tout? Si oui, qu'as-tu réalisé?</p>
3. Démarche de coévaluation (même si absente)	<p>5. Penses-tu que le fait d'obtenir des commentaires après avoir fait ton exposé oral de pratique aurait pu t'aider à t'améliorer et à avoir une meilleure note à l'exposé oral final? Pourquoi?</p> <p>6. Si tu avais pu obtenir des commentaires après avoir fait ton exposé oral de pratique, aurais-tu préféré recevoir des commentaires de la part d'un pair (d'un autre élève) ou de la part de l'enseignante? Pourquoi?</p>

---

7. Dans le cas d'une coévaluation avec un élève de la classe, préfères-tu choisir ton partenaire, ou que les équipes soient formées par l'enseignante? Pourquoi?

8. Si tu choisis ton ami pour faire la coévaluation, serais-tu à l'aise de lui dire des points à améliorer? Pourquoi?

Sous-question : Si tu choisis ton ami pour faire la coévaluation, serais-tu à l'aise de lui dire des points à améliorer? Pourquoi?

---

4. Séquence  
d'enseignement

9. Penses-tu que la séquence d'enseignement a eu un impact sur ton exposé oral de pratique (sur l'élément culturel)?

10. Penses-tu que la séquence d'enseignement a eu un impact sur ton exposé oral final (sur ton pays imaginaire)?

11. Selon toi, quelle est l'étape de la séquence d'enseignement qui t'a le plus aidé pour ton exposé oral final?

---

Après l'entrevue :

- Remercier le participant pour sa participation à l'entrevue;
- Lui rappeler qu'il peut écrire un courriel à l'étudiante-chercheuse s'il souhaite que l'entrevue le concernant soit supprimé.

## ANNEXE L

### Journal de bord de l'étudiante-chercheuse

Date	Groupe	Étape de la recherche	Notes de l'étudiante-chercheuse

## ANNEXE M

### Séquence d'enseignement de l'exposé descriptif enregistré

**1. Intention de communication :** L'intention de communication est la description d'un pays imaginaire. Le pays a été créé par l'élève en cours de géographie. L'exposé se fera en format enregistré (vidéo) à l'aide de la tablette électronique de l'élève.

**2. Situation de communication :**

**a) Intégration des pratiques :** Ce projet intègre les trois compétences de la discipline *français* : la lecture (divers textes descriptifs), l'oral (exposé descriptif enregistré) et l'écriture (écriture d'un texte descriptif portant également sur la description du pays imaginaire). De plus, il s'agit d'un projet interdisciplinaire réalisé en collaboration avec l'enseignante de géographie (pour l'enseignement-apprentissage de notions géographiques pouvant être utilisées dans le cadre de la description du pays comme le climat, le relief, la biodiversité, etc.).

**b) Type de sujets présentés aux élèves :**

**Exposé final (description d'un pays imaginaire) :** À première vue, la description d'un pays imaginaire peut sembler un sujet non signifiant aux yeux des élèves. Or, puisque les élèves ont eux-mêmes créé leur propre pays imaginaire, ils ont pu faire preuve de créativité et intégrer leurs centres d'intérêt au sein du projet. Par exemple, des élèves ont décrit des pays imaginaires dans lesquels le sport a une place centrale.

**Exposé de pratique (description d'un élément culturel) :** Il s'agit d'un sujet signifiant pour les élèves. Les élèves ont pu choisir un élément culturel important pour eux (comme un mets, un vêtement, un lieu, une fête, etc.). Nous avons

choisi ce sujet, car il l'école ciblée est située en milieu pluriethnique (Montréal). De plus, selon l'enseignante participante, la culture est un facteur identitaire très important pour les élèves participant à la recherche.

**c) Prise en compte des champs d'intérêt des élèves :**

**Pratique d'oral public :** Bien que l'exposé descriptif soit un genre scolaire, la description peut être réinvestie dans plusieurs contextes de la vie quotidienne des élèves, tant scolaire (par exemple la description d'un phénomène historique ou scientifique) qu'extrascolaire (par exemple la description d'un événement, de nouveaux vêtements, d'un lieu visité, etc.). Leurs apprentissages sont donc susceptibles d'être transférés à l'extérieur du cours de français.

**Jeux ou pratiques ludiques :** Les mises en pratique réalisées au cours des ateliers formatifs présentent des jeux ou des pratiques ludiques.

**Travail d'équipe :** Les exposés descriptifs enregistrés, c'est-à-dire l'exposé de pratique et l'exposé final, sont effectués de manière individuelle. Or, lors des ateliers formatifs, la plupart des mises en pratique sont réalisées en petites équipes.

**d) Prise en compte du destinataire :** Puisque les exposés descriptifs sont enregistrés, ils ne sont pas effectués devant un auditoire. Or, les élèves ont en tête un destinataire bien réel (l'enseignante et l'étudiante-chercheuse), qu'ils saluent dans l'ouverture de leur présentation. De plus, lors de la coévaluation formative, les élèves regardent leur propre exposé oral de pratique dans le but de prendre conscience de leurs forces et des points à améliorer. Dans le GE1, les élèves évaluent également l'exposé de pratique d'un pair.

3. **Activités d'oral planifiées et intégrées :** La séquence d'enseignement a une durée d'environ dix cours<sup>100</sup>, soit un cours de présentation, un cours pour la réalisation de la production initiale, sept cours consacrés aux ateliers et un cours pour la coévaluation formative (ou plus, tout dépendamment du nombre d'élèves à rencontrer lors de la coévaluation *enseignante – élève*).
4. **Connaissances préalables des élèves :** Il s'agit d'élèves de première secondaire qui n'ont pas encore réalisé d'exposé oral depuis leur entrée à l'école secondaire. Nous supposons donc qu'ils possèdent des connaissances relativement hétérogènes en lien avec les objets d'enseignement-apprentissage de l'oral. Depuis le début de l'année scolaire, nous savons qu'ils ont étudié les procédés descriptifs et qu'ils ont une compréhension générale de ce qu'est une description.

---

<sup>100</sup> Comme le mentionne Dumais (2008), « les ateliers formatifs doivent être adaptés aux besoins des élèves. Il est fort possible qu'il faille accélérer certaines activités ou en répéter d'autres dont les objectifs ne seraient pas maîtrisés après un seul atelier » (p. 340).

## Planification détaillée de la séquence d'enseignement

<b>Présentation de la recherche et du projet de communication</b> <b>Séance 1 – 31 octobre 2022</b> Durée : une période (70 minutes) <sup>101</sup>		
<b>Objectifs :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Présenter les grandes lignes de la recherche aux élèves.</li> <li>• Distribuer les formulaires d'information et de consentement.</li> <li>• Présenter le projet de communication.</li> <li>• Présenter les consignes pour la production initiale (à faire en devoir).</li> </ul>		
Les étapes	Le contenu et le déroulement	Le matériel didactique
Amorce de la séance	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'étudiante-chercheuse se présente et explique la raison de sa présence en classe.</li> </ul>	
Présentation des grandes lignes de la recherche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'étudiante-chercheuse présente les grandes lignes de la recherche aux élèves :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Première phase (quantitative)</b> → Une séquence d'enseignement de l'oral sera réalisée en classe au cours des deux prochains mois. Cette séquence comprendra une coévaluation formative dans les deux groupes expérimentaux. Cette coévaluation formative a pour but l'amélioration de la compétence à communiquer oralement (par la prise de conscience des forces et des points à améliorer). L'objectif de cette première phase est de mesurer les effets de la</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentation <i>PowerPoint</i></li> </ul>

<sup>101</sup> En plus de la présentation du projet de communication, nous avons présenté la recherche aux élèves et avons distribué les formulaires d'information et de consentement. Voilà pourquoi la durée est d'une période entière.

	<p>coévaluation formative sur le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Deuxième phase (qualitative)</b> → Six élèves par classe (parmi les participants consentants) seront sélectionnés pour prendre part à des entrevues semi-dirigées. Cette phase a pour objectif la description de raisons pouvant expliquer les effets de la coévaluation formative selon des élèves du secondaire.</li> </ul>	
Distribution des formulaires d'information et de consentement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les formulaires d'information et de consentement sont distribués aux élèves. Chaque élève a deux formulaires (un qu'il retournera et un qu'il gardera).</li> <li>• L'étudiante-chercheuse demande aux élèves de surligner le groupe auquel ils appartiennent (à la page 3).</li> <li>• L'étudiante-chercheuse présente les grandes lignes du formulaire et précise que la participation à la recherche est volontaire.</li> <li>• L'étudiante-chercheuse se montre disponible pour répondre aux questions des élèves.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulaire d'information et de consentement</li> </ul>
Présentation du projet de communication	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les grandes lignes du projet de communication sont présentées aux élèves. L'étudiante-chercheuse présente l'intention de communication, les éléments de la situation de communication et un aperçu des activités d'oral qui seront réalisées en classe au cours des prochains mois.</li> <li>• En guise d'exemple, l'étudiante-chercheuse réalise un atelier formatif accéléré. Ce dernier porte sur la posture. La mise en pratique est réalisée en grand groupe : deux élèves volontaires sont invités à venir à l'avant la classe pour débattre d'un sujet ludique (par exemple, pour ou contre la pizza en forme de carré) et les autres élèves de la classe ont la tâche d'identifier les forces et les points à améliorer de la posture des deux élèves volontaires. Ainsi, les élèves ont une meilleure représentation de ce qu'est un atelier formatif et de ce qu'ils feront au cours de la séquence d'enseignement. Leur consentement n'en sera que plus éclairé.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentation <i>PowerPoint</i> incluant un atelier formatif accéléré portant sur la posture</li> </ul>



Présentation des consignes pour la production initiale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'objectif de la production initiale est d'abord expliqué aux élèves. Il s'agit d'un étape très importante dans la mesure où elle permet à l'étudiante-chercheuse de prendre connaissance des acquis des élèves et des éléments à améliorer en lien avec le genre travaillé. Ces éléments à améliorer deviendront les objets d'enseignement-apprentissage enseignés et mis en pratique lors des six ateliers de formatifs. L'étudiante-chercheuse insiste sur le fait que la production initiale n'est pas évaluée (aucune note ne sera attribuée).</li> <li>• Pour la production initiale, les élèves devront mettre le genre <i>exposé descriptif enregistré</i> en pratique pour une première fois (sans enseignement). Ils devront décrire un phénomène paranormal (dont ils ont été témoins, dont ils ont entendu parler ou qu'ils inventeront) pendant environ deux minutes en se filmant à l'aide de leur tablette électronique.</li> <li>• L'étudiante-chercheuse se montre disponible pour répondre aux questions des élèves.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentation <i>PowerPoint</i></li> </ul>
Clôture de la séance	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'étudiante-chercheuse remercie l'enseignante et les élèves pour leur accueil.</li> <li>• Elle fait un rappel concernant les éléments à remettre : les formulaires d'information et de consentement signés et devront être remis avant la prochaine séance (le 8 novembre). Les productions initiales devront également avoir été réalisées pour la prochaine séance. Elle invite les élèves à noter ces informations dans leur agenda.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentation <i>PowerPoint</i></li> </ul>

## Production initiale<sup>102</sup> et état des connaissances

Séance 2 – 8 novembre 2022

Durée : une période (70 minutes)

### Objectifs :

- Présenter aux élèves nos attentes et des stratégies quant à l'évaluation de l'exposé oral d'un pair.
- Écouter quelques productions initiales et faire ressortir les forces et les points à améliorer.
- Identifier les objets d'enseignement-apprentissage à travailler lors des ateliers formatifs.

Les étapes	Le contenu et le déroulement	Le matériel didactique
Amorce de la séance	<ul style="list-style-type: none"><li>• L'étudiante-chercheuse demande aux élèves ce dont ils se souviennent concernant les grandes lignes du projet de communication. Un rappel est effectué au besoin.</li><li>• L'étudiante-chercheuse demande aux élèves ce dont ils se souviennent concernant la production initiale. Un rappel est effectué au besoin.</li><li>• L'étudiante-chercheuse questionne les élèves quant à la réalisation de leur production initiale (ex. <i>Est-ce que l'enregistrement de la production initiale s'est bien déroulé? Avez-vous éprouvé des difficultés? Selon vous, quelles sont vos forces en lien avec le genre travaillé?</i>).</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Présentation <i>PowerPoint</i></li></ul>
Présentation des attentes et des stratégies quant à l'évaluation de	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Attentes</b> → L'évaluation des productions initiales des élèves volontaires doit se faire dans le plus grand des respects. Aucune impolitesse et aucune attaque personnelle ne seront tolérées. Les rétroactions doivent être formulées en suivant les stratégies enseignées.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Présentation <i>PowerPoint</i></li><li>• Document de notes de cours</li></ul>

<sup>102</sup> Puisque le genre travaillé est l'exposé descriptif enregistré, les productions initiales ont été filmées par les élèves à l'aide de leur tablette électronique (en devoir, avant ce cours). Les élèves arrivent donc à ce cours en ayant déjà réalisé leur production initiale (une production initiale par élève).

l'exposé oral d'un pair	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Stratégies</b><sup>103</sup> → Trois stratégies sont enseignées aux élèves : justifier à l'aide de faits, le message en « je » et la rétroaction sandwich. Un document de notes de cours est remis aux élèves. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Justifier à l'aide de faits</b> → Les commentaires doivent être justifiés à l'aide de faits audibles (ce que les élèves ont entendu) et/ou de faits observables (ce que les élèves ont vu). Cette stratégie permet d'éviter les commentaires basés sur des opinions ou sur des impressions. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Contre-exemple</b> : Je pense que le regard n'était pas bon.</li> <li>▪ <b>Exemple</b> : Je pense que le regard était inadéquat parce que les yeux étaient dirigés vers le plancher.</li> </ul> </li> <li>○ <b>Le message en « je »</b> → Les commentaires doivent être formulés en utilisant le pronom personnel « je ». Le pronom personnel « tu », quant à lui, doit être évité. En utilisant le « je », l'évaluation est moins directe et le commentaire sera mieux reçu. Au contraire, l'utilisation du « tu » risque de mettre l'élève recevant le commentaire sur la défensive. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Contre-exemple</b> : Tu ne parlais vraiment pas assez fort.</li> <li>▪ <b>Exemple</b> : J'ai remarqué que le volume de ta voix était faible puisque je n'ai pas entendu certains mots.</li> </ul> </li> <li>○ <b>Rétroaction sandwich</b> → Les rétroactions doivent être formulées de la manière suivante : un élément positif, un élément à améliorer et un autre élément positif. Ainsi, les forces des élèves sont mises de l'avant et le commentaire portant sur l'élément à améliorer est mieux reçu.</li> </ul> </li> </ul>	
Écoute des productions initiales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'étudiante-chercheuse demande aux élèves volontaires de présenter la vidéo de leur production initiale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Productions initiales (vidéos) d'élèves volontaires</li> </ul>

<sup>103</sup> Les stratégies enseignées sont inspirées de Dumais, C. (2011c). Une séquence d'enseignement intégrant l'évaluation par les pairs. Dans L. Lafontaine (dir.), *Activités de production et de compréhension orales : Présentation de genres oraux et exploitation de documents sonores*, (p.147-59). Chenelière Éducation.

des élèves volontaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>• À la fin de chaque production initiale, l'étudiante-chercheuse demande aux élèves de la classe de formuler des commentaires en respectant les stratégies enseignées.</li> <li>• Les éléments positifs et les éléments à améliorer sont notés au tableau par l'étudiante-chercheuse.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tableau et craie</li> </ul>
Identification des objets d'enseignement-apprentissage à travailler lors des ateliers formatifs	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une fois les productions initiales des élèves volontaires visionnées, l'étudiante-chercheuse demande aux élèves de nommer les éléments à améliorer qui, selon eux, devraient être travaillés lors des ateliers formatifs.</li> <li>• Ces éléments sont pris en note par l'étudiante-chercheuse. Le choix des objets à travailler sera fait en prenant en considération les éléments à améliorer communs aux trois groupes prenant part à la recherche.</li> </ul>	
Clôture de la séance	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'étudiante-chercheuse questionne les élèves quant à l'objectif de l'étape de la production initiale (ex. <i>Pouvez-vous me rappeler la raison pour laquelle nous avons visionné des productions initiales aujourd'hui?</i>).</li> <li>• Un aperçu des prochaines séances est présenté aux élèves (mentionner qu'il s'agira d'ateliers formatifs).</li> <li>• Remercier les élèves pour leur participation.</li> <li>• Demeurer disponible pour répondre aux questions des élèves.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentation <i>PowerPoint</i></li> </ul>

**Atelier formatif 1 : le genre oral *exposé descriptif*<sup>104</sup>**

**Séances 3 et 4 – 17 et 18 novembre 2022**

Durée : deux périodes (140 minutes)

**Objectifs :**

- Préparer les élèves à faire un plan d'exposé oral descriptif.
- Amener les élèves à reconnaître les caractéristiques d'un exposé oral descriptif.

<b>Les étapes</b>	<b>Le contenu et le déroulement</b>	<b>Le matériel didactique</b>
1. L'élément déclencheur	<ul style="list-style-type: none"><li>• L'étudiante-chercheuse informe les élèves qu'elle leur fera visionner deux exposés descriptifs qu'elle a elle-même préalablement enregistrés. Elle leur demande de porter attention aux différences entre les deux exposés descriptifs enregistrés.</li><li>• Le premier exposé descriptif que l'étudiante-chercheuse présente aux élèves est un <b>contre-exemple</b> : la structure de l'exposé descriptif n'est pas respectée.</li><li>• Le deuxième exposé descriptif que l'étudiante-chercheuse présente aux élèves est un <b>bon exemple</b> : la structure de l'exposé descriptif est respectée.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Deux exposés descriptifs enregistrés par l'étudiante-chercheuse : un contre-exemple et un exemple</li></ul>
2. L'état des connaissances	<ul style="list-style-type: none"><li>• L'étudiante-chercheuse demande aux élèves ce qu'ils ont remarqué pendant l'écoute des deux exposés descriptifs enregistrés. Elle tente de leur faire nommer l'objet de l'atelier, soit la structure de l'exposé oral descriptif.</li><li>• L'étudiante-chercheuse pose différentes questions aux élèves, telles que <i>Que connaissez-vous concernant la structure de l'exposé descriptif? Selon vous, quelles sont les parties d'une introduction, d'un développement et d'une conclusion?</i></li></ul>	

<sup>104</sup> Atelier adapté de Dumais, C. (2011c). Une séquence d'enseignement intégrant l'évaluation par les pairs. Dans L. Lafontaine (dir.), *Activités de production et de compréhension orales : Présentation de genres oraux et exploitation de documents sonores*, (p.147-59). Chenelière Éducation.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cette étape permet aux élèves d'activer leurs connaissances liées à la structure de l'exposé descriptif. Cette étape permet également à l'étudiante-chercheuse d'identifier les savoirs déjà acquis par les élèves de même que leurs conceptions erronées (qu'elle tentera de déconstruire).</li> </ul>	
3. L'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tout d'abord, le genre oral <i>exposé descriptif</i> est défini avec les élèves (partie <i>Quoi?</i> du référentiel) afin que le groupe-classe ait une définition claire et commune du genre travaillé. Cette définition, qui sera créée en collaboration avec les élèves, pourrait ressembler à celle présentée dans le référentiel préalablement conçu par l'étudiante-chercheuse.</li> <li>• Par la suite, à partir des éléments mentionnés par les élèves, le référentiel est complété. Les parties <i>Comment?</i>, <i>Pourquoi?</i> et <i>Quand?</i> pourraient ressembler à celles présentées dans le référentiel préalablement conçu par l'étudiante-chercheuse.</li> <li>• À noter que le référentiel préalablement conçu par l'étudiante-chercheuse ne sera pas donné aux élèves. Il s'agit simplement d'un outil de référence pour l'étudiante-chercheuse. Les élèves recevront un référentiel vide dans lequel ils noteront les informations élaborées en collaboration avec l'étudiante-chercheuse.</li> <li>• <b>Modelage</b> : l'étudiante-chercheuse fera un modelage quant à la manière de créer le plan d'un exposé descriptif.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Référentiel préalablement conçu par l'étudiante-chercheuse et portant sur le genre oral <i>exposé descriptif</i> (pour l'étudiante-chercheuse seulement)</li> <li>• Référentiel vide</li> </ul>
4.1 La mise en pratique 1	<p><b>Première mise en pratique : cette mise en pratique est réalisée en grand groupe.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'étudiante-chercheuse remet à chaque élève le plan vierge d'un exposé descriptif. Elle fait rejouer le bon exemple d'exposé descriptif présenté lors de l'élément déclencheur et demande aux élèves de remplir le plan vierge en inscrivant les éléments entendus qui, selon eux, correspondent à chacune des parties du plan de l'exposé descriptif. L'écoute analytique peut être faite deux fois, au besoin.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plan vierge de l'exposé descriptif</li> </ul>
5.1 Le retour en grand groupe 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une fois que les plans vierges ont été remplis de manière individuelle par les élèves, un retour en grand groupe a lieu. L'étudiante-chercheuse demande aux élèves quels sont,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corrigé du plan de l'exposé descriptif (pour</li> </ul>

	<p>selon eux, les éléments entendus dans l'exposé descriptif enregistré qui correspondent aux parties du plan qui leur a été remis.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'étudiante-chercheuse fait, avec les élèves, le plan de l'exposé descriptif enregistré au tableau.</li> <li>• L'étudiante-chercheuse peut poser différentes questions aux élèves, telles que <i>Avez-vous rencontré des difficultés? Au contraire, qu'est-ce qui a été le plus facile pour vous?</i></li> </ul>	l'étudiante-chercheuse seulement)
<p><b>Fin de la première période</b></p> <p>Au début de la deuxième période, un retour est fait sur la structure du plan d'un exposé descriptif afin de réactiver les connaissances des élèves.</p>		
4.2 La mise en pratique 2	<p><b>Deuxième mise en pratique : cette mise en pratique est réalisée en équipes de quatre élèves.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'étudiante-chercheuse distribue aux élèves un texte descriptif qu'elle a préalablement écrit. Elle demande à chaque équipe de réaliser le plan d'un exposé descriptif à partir de ce texte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plan vierge de l'exposé descriptif</li> <li>• Texte descriptif écrit par l'étudiante-chercheuse</li> </ul>
5.2 Le retour en grand groupe 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une fois la mise en pratique en équipes complétée, un retour en grand groupe a lieu.</li> <li>• L'étudiante-chercheuse peut poser différentes questions aux élèves, telles que <i>Avez-vous rencontré des difficultés? Au contraire, qu'est-ce qui a été le plus facile pour vous?</i></li> <li>• Ultiment, l'étudiante-chercheuse et les élèves corrigent le plan de l'exposé descriptif.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corrigé du plan de l'exposé descriptif (pour l'étudiante-chercheuse seulement)</li> </ul>
6. L'activité métacognitive	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'étudiante-chercheuse remet à tous les élèves une fiche réflexive portant sur le genre oral <i>exposé descriptif</i>. Les élèves sont invités à remplir cette fiche de manière individuelle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fiche réflexive</li> </ul>

**Atelier formatif 2 : la conduite discursive descriptive<sup>105</sup>**

**Séance 5 – 22 novembre 2022 (GE1 et GE2) – 24 novembre 2022 (GT)**

Durée : 70 minutes

**Objectifs :**

- Amener les élèves à reconnaître et à utiliser la conduite discursive descriptive dans le cadre d'exposés descriptifs.
- Plus précisément :
  - Amener les élèves à reconnaître et à utiliser les procédés descriptifs;
  - Amener les élèves à décrire en utilisant la démarche proposée dans le référentiel.

<b>Les étapes</b>	<b>Le contenu et le déroulement</b>	<b>Le matériel didactique</b>
1. L'élément déclencheur	<ul style="list-style-type: none"><li>• L'étudiante-chercheuse informe les élèves qu'elle leur fera visionner deux extraits d'exposés descriptifs qu'elle a elle-même préalablement enregistrés. Elle leur demande de porter attention aux différences entre les deux extraits.</li><li>• Le premier extrait que l'étudiante-chercheuse présente aux élèves est un <b>contre-exemple</b> : la conduite descriptive est mal utilisée (utilisation absente ou inadéquate de procédés descriptifs).</li><li>• Le deuxième extrait que l'étudiante-chercheuse présente aux élèves est un <b>bon exemple</b> : la conduite descriptive est bien utilisée (utilisation adéquate de procédés descriptifs).</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Deux extraits enregistrés par l'étudiante-chercheuse : un contre-exemple et un exemple</li></ul>
2. L'état des connaissances	<ul style="list-style-type: none"><li>• L'étudiante-chercheuse demande aux élèves ce qu'ils ont remarqué pendant l'écoute des deux extraits. Elle tente de leur faire nommer l'objet de l'atelier, soit la description (ou, plus précisément, la conduite descriptive).</li></ul>	

---

<sup>105</sup> Atelier adapté de Dumais, C., Bouchard, S., Tremblay, J-F., Carle, M-C., Charest, B. (2015). Savoir justifier pour discuter. *Québec français*, 174, 95-97.



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'étudiante-chercheuse pose différentes questions aux élèves, telles que <i>Que connaissez-vous concernant la description? Quels sont les éléments qui doivent se trouver dans une bonne description? Quels procédés descriptifs connaissez-vous?</i></li> <li>• Cette étape permet aux élèves d'activer leurs connaissances liées à la conduite descriptive (et, plus précisément, aux procédés descriptifs). Cette étape permet également à l'étudiante-chercheuse d'identifier les savoirs déjà acquis par les élèves de même que leurs conceptions erronées (qu'elle tentera de déconstruire).</li> </ul>	
3. L'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tout d'abord, la conduite descriptive est définie avec les élèves (partie <i>Quoi?</i> du référentiel) afin que le groupe-classe ait une définition claire et commune de l'objet d'enseignement-apprentissage. Cette définition, qui sera créée en collaboration avec les élèves, pourrait ressembler à celle présentée dans le référentiel préalablement conçu par l'étudiante-chercheuse.</li> <li>• Par la suite, à partir des éléments mentionnés par les élèves, le référentiel est complété. Les parties <i>Comment?</i>, <i>Pourquoi?</i> et <i>Quand?</i> pourraient ressembler à celles présentées dans le référentiel préalablement conçu par l'étudiante-chercheuse.</li> <li>• À noter que le référentiel préalablement conçu par l'étudiante-chercheuse ne sera pas donné aux élèves. Il s'agit simplement d'un outil de référence pour l'étudiante-chercheuse. Les élèves recevront un référentiel vide dans lequel ils noteront les informations élaborées en collaboration avec l'étudiante-chercheuse.</li> <li>• <b>Modelage</b> : l'étudiante-chercheuse fera un modelage quant à la manière d'utiliser adéquatement la conduite descriptive (en utilisant des procédés descriptifs et la démarche proposée dans le référentiel).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Référentiel préalablement conçu par l'étudiante-chercheuse et portant sur la conduite discursive descriptive (pour l'étudiante-chercheuse seulement)</li> <li>• Référentiel vide</li> </ul>
4. La mise en pratique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Cette mise en pratique est réalisée en équipes de deux élèves.</b></li> <li>1. L'étudiante-chercheuse donne la mise en situation suivante aux élèves : <i>À l'aide de procédés descriptifs et en utilisant un vocabulaire varié, décris l'animal de ton choix sans toutefois le nommer.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Feuille de préparation</li> </ul>

	<p>2. L'étudiante-chercheuse remet à chaque élève une feuille de préparation. Les élèves ont quelques minutes pour écrire les grandes lignes de leur description sur cette feuille.</p> <p>3. Tour à tour, les élèves sont invités à décrire l'animal choisi à leur pair en se servant de la feuille de préparation, au besoin.</p> <p>4. Le partenaire tente de deviner l'animal décrit par l'élève et en évaluent la description.</p>	
5. Le retour en grand groupe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une fois la mise en pratique en équipe complétée, un retour en grand groupe a lieu.</li> <li>• L'étudiante-chercheuse demande à quelques volontaires de décrire l'animal de leur choix devant toute la classe. Par la suite, des rétroactions seront données aux élèves volontaires.</li> <li>• L'étudiante-chercheuse peut poser différentes questions aux élèves, telles que <i>Avez-vous rencontré des difficultés? Au contraire, qu'est-ce qui a été le plus facile pour vous?</i></li> </ul>	
6. L'activité métacognitive	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'étudiante-chercheuse remet à tous les élèves une fiche réflexive portant sur la conduite discursive descriptive. Les élèves sont invités à remplir cette fiche de manière individuelle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fiche réflexive</li> </ul>

### Atelier formatif 3 : les registres de langue

Séance 6 – 28 novembre 2022

Durée : 70 minutes

#### Objectifs :

- Amener les élèves à utiliser un registre de langue (le registre standard) qui convient à la situation de communication, soit un exposé descriptif en contexte formel.

Plus précisément :

- Susciter une prise de conscience chez les élèves quant aux mots familiers qu'ils utilisent lors d'une situation formelle (mots qui ont été entendus lors des productions initiales).
- Amener les élèves à utiliser les outils de référence afin de trouver des équivalents standards pour remplacer les mots de registre familier.

Les étapes	Le contenu et le déroulement	Le matériel didactique
1. L'élément déclencheur	<ul style="list-style-type: none"><li>• L'étudiante-chercheuse informe les élèves qu'elle leur fera visionner deux extraits d'exposés descriptifs qu'elle a elle-même préalablement enregistrés. Elle leur demande de porter attention aux différences entre les deux extraits.</li><li>• Le premier extrait que l'étudiante-chercheuse présente aux élèves est un <b>contre-exemple</b> : le registre de langue ne convient pas à l'exposé descriptif en contexte formel (utilisation de mots appartenant au registre familier).</li><li>• Le deuxième extrait que l'étudiante-chercheuse présente aux élèves est un <b>bon exemple</b> : le registre de langue convient à l'exposé descriptif en contexte formel (utilisation de mots appartenant au registre standard).</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Deux extraits enregistrés par l'étudiante-chercheuse : un contre-exemple et un exemple</li></ul>
2. L'état des connaissances	<ul style="list-style-type: none"><li>• L'étudiante-chercheuse demande aux élèves ce qu'ils ont remarqué pendant l'écoute des deux extraits. Elle tente de leur faire nommer l'objet de l'atelier, soit les registres de langue.</li></ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'étudiante-chercheuse pose différentes questions aux élèves, telles que <i>Que connaissez-vous concernant les registres de langue? Connaissez-vous des mots familiers? Comment faire pour identifier le registre auquel appartient un mot ?</i></li> <li>• Cette étape permet aux élèves d'activer leurs connaissances liées aux registres de langue. Cette étape permet également à l'étudiante-chercheuse d'identifier les savoirs déjà acquis par les élèves de même que leurs conceptions erronées (qu'elle tentera de déconstruire).</li> </ul>	
3. L'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tout d'abord, le registre de langue est défini avec les élèves (partie <i>Quoi?</i> du référentiel) afin que le groupe-classe ait une définition claire et commune de l'objet d'enseignement-apprentissage. Cette définition, qui sera créée en collaboration avec les élèves, pourrait ressembler à celle présentée dans le référentiel préalablement conçu par l'étudiante-chercheuse.</li> <li>• Par la suite, à partir des éléments mentionnés par les élèves, le référentiel est complété. Les parties <i>Comment?</i>, <i>Pourquoi?</i> et <i>Quand?</i> pourraient ressembler à celles présentées dans le référentiel préalablement conçu par l'étudiante-chercheuse.</li> <li>• À noter que le référentiel préalablement conçu par l'étudiante-chercheuse ne sera pas donné aux élèves. Il s'agit simplement d'un outil de référence pour l'étudiante-chercheuse. Les élèves recevront un référentiel vide dans lequel ils noteront les informations élaborées en collaboration avec l'étudiante-chercheuse.</li> <li>• <b>Modelage</b> : l'étudiante-chercheuse fera un modelage quant à la manière de chercher un mot dans le dictionnaire et d'identifier son registre de langue. La réflexion amenant à considérer qu'un mot n'est pas adéquat pour la situation de communication sera également abordée. Ce modelage sera fait avec le dictionnaire se trouvant sur les tablettes électroniques des élèves (je pense qu'il s'agit du <i>Petit Robert</i>). Le modelage pourra également être fait avec le dictionnaire <i>Usito</i> (gratuit pour tous).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Référentiel préalablement conçu par l'étudiante-chercheuse et portant sur les registres de langue (pour l'étudiante-chercheuse seulement)</li> <li>• Référentiel vide</li> </ul>
4. La mise en pratique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Cette mise en pratique est réalisée en équipes de quatre élèves.</b></li> <li>1. L'étudiante-chercheuse remet à chaque élève une feuille sur laquelle sont inscrits des mots familiers (environ une dizaine) entendus lors des productions initiales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Feuille de pratique sur laquelle sont inscrits des mots familiers</li> </ul>

	2. L'étudiante-chercheuse demande aux élèves de trouver, en utilisant les outils de référence, des équivalents standards pour ces mots familiers.	
5. Le retour en grand groupe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une fois la mise en pratique en équipe complétée, un retour en grand groupe a lieu.</li> <li>• Pour chacun des mots familiers se trouvant sur la feuille de pratique, l'étudiante-chercheuse demande aux élèves de présenter les équivalents standards trouvés.</li> <li>• L'étudiante-chercheuse peut poser différentes questions aux élèves, telles que <i>Avez-vous rencontré des difficultés? Au contraire, qu'est-ce qui a été le plus facile pour vous?</i></li> </ul>	
6. L'activité métacognitive	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'étudiante-chercheuse remet à tous les élèves une fiche réflexive portant sur les registres de langue. Les élèves sont invités à remplir cette fiche de manière individuelle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fiche réflexive</li> </ul>

### Atelier formatif 4 : le débit<sup>106</sup>

Séance 7 – 1<sup>er</sup> décembre 2022

Durée : 70 minutes

#### Objectifs :

- Amener les élèves à reconnaître différents débits et, plus particulièrement, à reconnaître le débit à adopter lors d'un exposé descriptif.
- Amener les élèves à prendre conscience de l'impact du débit sur l'articulation.
- Susciter une prise de conscience chez les élèves quant à leur propre utilisation du débit.

Les étapes	Le contenu et le déroulement	Le matériel didactique
1. L'élément déclencheur	<ul style="list-style-type: none"><li>• L'étudiante-chercheuse informe les élèves qu'elle leur fera visionner trois extraits d'exposés descriptifs qu'elle a elle-même préalablement enregistrés. Elle leur demande de porter attention aux différences entre les trois extraits.</li><li>• Le premier extrait que l'étudiante-chercheuse présente aux élèves est un <b>contre-exemple</b> : le débit utilisé est <b>trop rapide</b> pour un exposé descriptif.</li><li>• Le deuxième extrait que l'étudiante-chercheuse présente aux élèves est un <b>bon exemple</b> : le débit est <b>approprié</b> pour un exposé descriptif (un débit moyen).</li><li>• Le troisième extrait que l'étudiante-chercheuse présente aux élèves est un <b>contre-exemple</b> : le débit est <b>trop lent</b> pour un exposé descriptif.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Trois extraits enregistrés par l'étudiante-chercheuse</li></ul>
2. L'état des connaissances	<ul style="list-style-type: none"><li>• L'étudiante-chercheuse demande aux élèves ce qu'ils ont remarqué pendant l'écoute des extraits. Elle tente de leur faire nommer l'objet de l'atelier, soit le débit.</li></ul>	

<sup>106</sup> Atelier adapté de Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Chenelière Éducation.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'étudiante-chercheuse pose différentes questions aux élèves telles que <i>Que connaissez-vous concernant le débit? Connaissez-vous différents types de débit?</i></li> <li>• Cette étape permet aux élèves d'activer leurs connaissances liées au débit. Cette étape permet également à l'étudiante-chercheuse d'identifier les savoirs déjà acquis par les élèves de même que leurs conceptions erronées (qu'elle tentera de déconstruire).</li> </ul>	
3. L'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tout d'abord, le débit est défini avec les élèves (partie <i>Quoi?</i> du référentiel) afin que le groupe-classe ait une définition claire et commune de l'objet d'enseignement-apprentissage. Cette définition, qui sera créée en collaboration avec les élèves, pourrait ressembler à celle présentée dans le référentiel préalablement conçu par l'étudiante-chercheuse.</li> <li>• Par la suite, à partir des éléments mentionnés par les élèves, le référentiel est complété. Les parties <i>Comment?</i>, <i>Pourquoi?</i> et <i>Quand?</i> pourraient ressembler à celles présentées dans le référentiel préalablement conçu par l'étudiante-chercheuse.</li> <li>• À noter que le référentiel préalablement conçu par l'étudiante-chercheuse ne sera pas donné aux élèves. Il s'agit simplement d'un outil de référence pour l'étudiante-chercheuse. Les élèves recevront un référentiel vide dans lequel ils noteront les informations élaborées en collaboration avec l'étudiante-chercheuse.</li> <li>• <b>Modelage</b> : l'étudiante-chercheuse fera un modelage quant à la manière de s'assurer que le débit est approprié à la situation de communication, soit l'exposé descriptif. Devant la classe, elle enregistrera un court exposé descriptif à l'aide d'une application de type « dictaphone » que les élèves pourront également télécharger sur leur tablette électronique. Puis, toujours devant la classe, elle écoutera l'enregistrement et se posera des questions afin de déterminer si le débit employé semble adéquat.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Référentiel préalablement conçu par l'étudiante-chercheuse et portant sur le débit (pour l'étudiante-chercheuse seulement)</li> <li>• Référentiel vide</li> </ul> <p>Modelage</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tablette électronique</li> <li>• Application de type « dictaphone »</li> </ul>
4. La mise en pratique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Cette mise en pratique est réalisée en équipes de quatre élèves.</b></li> <li>1. L'étudiante-chercheuse remet à chaque équipe une première enveloppe contenant les numéros 1 à 10, une deuxième enveloppe contenant des types ou des variations de débit</li> </ul>	<p>Pour chaque équipe :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enveloppe contenant les numéros 1 à 10</li> </ul>

	<p>(lent, moyen, rapide, accélération et ralentissement) et une feuille sur laquelle sont inscrits des virelangues numérotés de 1 à 10.</p> <p>2. Tour à tour, les élèves doivent tirer au sort un numéro ainsi qu'un type ou une variation de débit, puis lire le virelangue correspondant au numéro tiré au sort en utilisant un débit qui, selon eux, correspond au débit tiré au sort. Ainsi, si l'élève A tire au sort le numéro « 3 » et le débit « lent », il lira le troisième virelangue en utilisant un débit qui, selon lui, est lent.</p> <p>3. Après la lecture du virelangue, les membres de l'équipe tentent de deviner le débit tiré au sort par leur pair. Il est possible que l'élève soit confronté à sa propre perception de son débit : si l'élève A tire au sort le débit « lent » et que, selon ses collègues, le débit employé était « moyen » ou « rapide », l'élève A parle probablement plus vite qu'il ne le pense.</p> <p>Cette mise en pratique permet également aux élèves de voir l'impact du débit sur l'articulation et sur la compréhension du message.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enveloppe contenant des types ou des variations de débit</li> <li>• Feuille sur laquelle sont inscrits des virelangues</li> </ul>
5. Le retour en grand groupe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une fois la mise en pratique en équipe complétée, un retour en grand groupe a lieu.</li> <li>• Une équipe volontaire est invitée à effectuer la mise en pratique devant tout le groupe. Un retour est par la suite effectué sur l'impact des différents types/variations de débit.</li> <li>• L'étudiante-chercheuse peut poser différentes questions aux élèves, telles que <i>Avez-vous rencontré des difficultés? Au contraire, qu'est-ce qui a été le plus facile pour vous?</i></li> </ul>	
6. L'activité métacognitive	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'étudiante-chercheuse remet à tous les élèves une fiche réflexive portant sur le débit. Les élèves sont invités à remplir cette fiche de manière individuelle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fiche réflexive</li> </ul>
<p><b>Autre :</b> S'il reste du temps à la fin de l'atelier, l'étudiante-chercheuse pourra présenter la vidéo suivante aux élèves. Il s'agit d'une vidéo dans laquelle un débit lent est utilisé par un personnage. Cette vidéo permet également de constater l'effet que le débit lent peut avoir sur les interlocuteurs.</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=qUmw4as43Uw">https://www.youtube.com/watch?v=qUmw4as43Uw</a></p>		



## Atelier formatif 5 : l'intonation<sup>107</sup>

Séance 8 – 2 décembre 2022

Durée : 70 minutes

### Objectif :

Amener les élèves à reconnaître et à mettre en pratique différentes intonations en lien avec le genre oral « exposé descriptif ».

Les étapes	Le contenu et le déroulement	Le matériel didactique
1. L'élément déclencheur	<ul style="list-style-type: none"><li>• L'étudiante-chercheuse informe les élèves qu'elle leur fera visionner deux extraits d'exposés descriptifs qu'elle a elle-même préalablement enregistrés. Elle leur demande de porter attention aux différences entre les deux extraits.</li><li>• Le premier extrait que l'étudiante-chercheuse présente aux élèves est un <b>contre-exemple</b> : l'intonation est monotone et récitée.</li><li>• Le deuxième extrait que l'étudiante-chercheuse présente aux élèves est un <b>bon exemple</b> : l'intonation est appropriée et variée.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Deux extraits enregistrés par l'étudiante-chercheuse</li></ul>
2. L'état des connaissances	<ul style="list-style-type: none"><li>• L'étudiante-chercheuse demande aux élèves ce qu'ils ont remarqué pendant l'écoute des extraits. Elle tente de leur faire nommer l'objet de l'atelier, soit l'intonation.</li><li>• L'étudiante-chercheuse pose différentes questions aux élèves telles que <i>Que connaissez-vous concernant l'intonation? Selon vous, existe-t-il différentes intonations? Si oui, lesquelles?</i></li><li>• Cette étape permet aux élèves d'activer leurs connaissances liées à l'intonation. Cette étape permet également à l'étudiante-chercheuse d'identifier les savoirs déjà acquis par les élèves de même que leurs conceptions erronées (qu'elle tentera de déconstruire).</li></ul>	

<sup>107</sup> Atelier inspiré de Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Chenelière Éducation et de Dumais, C. et Soucy, E. (2022). *L'intonation en classe du primaire. Vivre le primaire*, 35(1), 28-30.

<p>3. L'enseignement</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tout d'abord, l'intonation est définie avec les élèves (partie <i>Quoi?</i> du référentiel) afin que le groupe-classe ait une définition claire et commune de l'objet d'enseignement-apprentissage. Cette définition, qui sera créée en collaboration avec les élèves, pourrait ressembler à celle présentée dans le référentiel préalablement conçu par l'étudiante-chercheuse.</li> <li>• Par la suite, à partir des éléments mentionnés par les élèves, le référentiel est complété. Les parties <i>Comment?</i>, <i>Pourquoi?</i> et <i>Quand?</i> pourraient ressembler à celles présentées dans le référentiel préalablement conçu par l'étudiante-chercheuse.</li> <li>• À noter que le référentiel préalablement conçu par l'étudiante-chercheuse ne sera pas donné aux élèves. Il s'agit simplement d'un outil de référence pour l'étudiante-chercheuse. Les élèves recevront un référentiel vide dans lequel ils noteront les informations élaborées en collaboration avec l'étudiante-chercheuse.</li> <li>• <b>Modelage</b> : l'étudiante-chercheuse fera un modelage quant à la manière de réfléchir à l'intonation appropriée et de vérifier que l'intonation utilisée (en pratique) est variée et bel et bien appropriée. Pour ce faire, l'étudiante-chercheuse projettera le plan de l'introduction d'un exposé descriptif qu'elle aura auparavant réalisé. Devant les élèves, elle dessinera des flèches indiquant les types d'intonation (ascendante, stable ou descendante) qu'elle souhaite utiliser au-dessus des phases ou des mots clés inscrits dans le plan. Par la suite, devant la classe, elle enregistre l'introduction de l'exposé oral à l'aide d'une application de type « dictaphone » (que les élèves peuvent télécharger sur leur table électronique). Pour terminer, l'étudiante-chercheuse écoute l'enregistrement avec les élèves et se questionne quant à l'utilisation des différentes intonations.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Référentiel préalablement conçu par l'étudiante-chercheuse et portant sur l'intonation (pour l'étudiante-chercheuse seulement)</li> <li>• Référentiel vide</li> </ul> <p>Modelage</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plan de l'introduction d'un exposé</li> <li>• Tablette électronique</li> <li>• Application de type « dictaphone »</li> </ul>
<p>4. La mise en pratique</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Cette mise en pratique est réalisée en équipes de quatre élèves.</b></li> <li>1. L'étudiante-chercheuse remet à chaque équipe une enveloppe contenant des petits papiers. Sur ces papiers sont inscrites une phrase (susceptible d'être mentionnée dans un exposé oral descriptif) et une intonation à utiliser.</li> <li>2. Tour à tour, les élèves tirent au sort un papier et lisent à voix haute la phrase qui y est inscrite en tentant d'utiliser l'intonation indiquée. Par exemple, l'élève A pourrait tirer au sort un papier sur laquelle la phrase « Il existe des différences entre la tourtière</li> </ul>	<p>Pour chaque équipe :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enveloppe contenant des petits papiers sur lesquels sont inscrites des phrases et des intonations à utiliser</li> </ul>

	<p>montréalaise et la tourtière du Saguenay-Lac-Saint-Jean? » et l'intonation ascendante (montante) sont inscrites.</p> <p>3. Après la lecture de la phrase, les autres élèves de l'équipe tentent de deviner l'intonation indiquée sur le papier tiré au sort par leur pair.</p>	
5. Le retour en grand groupe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une fois la mise en pratique en équipe complétée, un retour en grand groupe a lieu.</li> <li>• Une équipe volontaire est invitée à effectuer la mise en pratique devant tout le groupe. Un retour est par la suite effectué sur l'utilisation des différentes intonations.</li> <li>• L'étudiante-chercheuse peut poser différentes questions aux élèves, telles que <i>Avez-vous rencontré des difficultés? Au contraire, qu'est-ce qui a été le plus facile pour vous?</i></li> </ul>	
6. L'activité métacognitive	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'étudiante-chercheuse remet à tous les élèves une fiche réflexive portant sur l'intonation. Les élèves sont invités à remplir cette fiche de manière individuelle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fiche réflexive</li> </ul>

## Atelier formatif 6 : le regard<sup>108</sup>

Séance 9 – 5 décembre 2022

Durée : 50 minutes<sup>109</sup>

### Objectifs :

- Amener les élèves à prendre conscience de l'importance du regard lors d'une prise de parole, plus précisément lors d'un exposé oral descriptif.
- Amener les élèves à reconnaître les caractéristiques d'un regard adapté et d'un regard mal adapté à l'exposé oral descriptif enregistré.

Les étapes	Le contenu et le déroulement	Le matériel didactique
1. L'élément déclencheur	<ul style="list-style-type: none"><li>• L'étudiante-chercheuse informe les élèves qu'elle leur fera visionner deux extraits d'exposés descriptifs qu'elle a elle-même préalablement enregistrés. Elle leur demande de porter attention aux différences entre les deux extraits.</li><li>• Le premier extrait que l'étudiante-chercheuse présente aux élèves est un <b>contre-exemple</b> : le regard est fuyant, souvent dirigé en haut de la caméra et l'outil d'enregistrement (l'ordinateur ou la tablette électronique) est mal positionné, ce qui fait en sorte que les yeux de l'étudiante-chercheuse ne sont pas situés dans la moitié supérieure de l'écran.</li><li>• Le deuxième extrait que l'étudiante-chercheuse présente aux élèves est un <b>bon exemple</b> : le regard est relativement fixe, dirigé vers la caméra et l'outil d'enregistrement (l'ordinateur ou la tablette électronique) est bien positionné, ce qui fait en sorte que les yeux de l'étudiante-chercheuse sont situés dans la moitié supérieure de l'écran.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Deux extraits enregistrés par l'étudiante-chercheuse</li></ul>
2. L'état des connaissances	<ul style="list-style-type: none"><li>• L'étudiante-chercheuse demande aux élèves ce qu'ils ont remarqué pendant l'écoute des extraits. Elle tente de leur faire nommer l'objet de l'atelier, soit le regard.</li></ul>	

<sup>108</sup> Atelier inspiré de Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Chenelière Éducation et de Dumais, C. et Soucy, E. (2020). Des documents de référence pour enseigner et évaluer l'oral : le regard. *Vivre le primaire*, 33(3), 26-28.

<sup>109</sup> Cet atelier est plus court à la demande de l'enseignante participante. Il s'agit d'une période qui précède une évaluation d'écriture et elle souhaite prendre 15 à 20 minutes à la fin de la période pour en discuter avec les élèves et leur permettre de commencer un plan d'écriture.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'étudiante-chercheuse pose différentes questions aux élèves telles que <i>Que connaissez-vous concernant le regard en contexte de prise de parole? Selon vous, quelles sont les caractéristiques d'un regard bien adapté à un exposé descriptif enregistré?</i></li> <li>• Cette étape permet aux élèves d'activer leurs connaissances liées au regard. Cette étape permet également à l'étudiante-chercheuse d'identifier les savoirs déjà acquis par les élèves de même que leurs conceptions erronées (qu'elle tentera de déconstruire).</li> </ul>	
3. L'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tout d'abord, le regard est défini avec les élèves (partie <i>Quoi?</i> du référentiel) afin que le groupe-classe ait une définition claire et commune de l'objet d'enseignement-apprentissage. Cette définition, qui sera créée en collaboration avec les élèves, pourrait ressembler à celle présentée dans le référentiel préalablement conçu par l'étudiante-chercheuse.</li> <li>• Par la suite, à partir des éléments mentionnés par les élèves, le référentiel est complété. Les parties <i>Comment?</i>, <i>Pourquoi?</i> et <i>Quand?</i> pourraient ressembler à celles présentées dans le référentiel préalablement conçu par l'étudiante-chercheuse.</li> <li>• À noter que le référentiel préalablement conçu par l'étudiante-chercheuse ne sera pas donné aux élèves. Il s'agit simplement d'un outil de référence pour l'étudiante-chercheuse. Les élèves recevront un référentiel vide dans lequel ils noteront les informations élaborées en collaboration avec l'étudiante-chercheuse.</li> <li>• <b>Modelage</b> : l'étudiante-chercheuse fera un modelage quant à la manière d'utiliser le regard de manière adéquate lors d'un exposé descriptif enregistré. Elle ouvrira la caméra de son ordinateur ou d'une tablette électronique et projetera l'écran au tableau afin que les élèves voient bien ce qu'elle fait. Elle commencera par bien positionner l'outil d'enregistrement afin de s'assurer que ses yeux sont situés dans la moitié supérieure de l'écran. Puis, elle regardera la caméra (ou près de la caméra) pour montrer aux élèves où regarder afin que le regard soit dirigé vers le bon endroit.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Référentiel préalablement conçu par l'étudiante-chercheuse et portant sur le regard (pour l'étudiante-chercheuse seulement)</li> <li>• Référentiel vide</li> </ul> <p>Modelage</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tablette électronique</li> <li>• Application de type « caméra »</li> </ul>
4. La mise en pratique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Cette mise en pratique est réalisée en équipes de quatre élèves.</b></li> <li>1. À l'aide de leur tablette électronique, les élèves ouvrent un document PDF remis par l'étudiante chercheuse. Ce document comprend une dizaine de photos prises par</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Document PDF qui comprend des photos illustrant différents</li> </ul>

	<p>l'étudiante-chercheuse (de l'étudiante-chercheuse elle-même) qui illustrent différents types de regards ou de positionnements de la caméra qui influencent le regard en contexte d'exposé enregistré. Pour la prise de photos, l'étudiante-chercheuse s'inspire des éléments observés dans les productions initiales.</p> <p>2. Les élèves regardent chacune des photos et discutent afin de déterminer s'il s'agit d'un regard adapté à l'exposé descriptif enregistré ou si le regard est à améliorer.</p> <p>3. Pour chacune des photos, les élèves justifient leur réponse. Par exemple, une équipe pourrait juger que la première photo présente un regard à améliorer, car l'étudiante-chercheuse regarde en haut de la caméra.</p>	regards en contexte d'exposé enregistré
5. Le retour en grand groupe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une fois la mise en pratique en équipe complétée, un retour en grand groupe a lieu. La correction de l'activité est effectuée.</li> <li>• L'étudiante-chercheuse peut poser différentes questions aux élèves, telles que <i>Avez-vous rencontré des difficultés? Au contraire, qu'est-ce qui a été le plus facile pour vous?</i></li> </ul>	
6. L'activité métacognitive	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'étudiante-chercheuse remet à tous les élèves une fiche réflexive portant sur le regard. Les élèves sont invités à remplir cette fiche de manière individuelle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fiche réflexive</li> </ul>
7. Consignes pour l'exposé de pratique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• À la fin de la période, l'étudiante-chercheuse présente les consignes pour l'exposé de pratique.</li> <li>• L'objectif de l'exposé de pratique est également présenté. L'objectif est de mettre en pratique l'ensemble des objets d'enseignement-apprentissage pour une première fois avant l'évaluation finale. De plus, l'exposé de pratique sera utilisé lors de la période de coévaluation pendant laquelle les élèves s'autoévalueront et recevront des commentaires d'une personne coévaluatrice quant à leurs forces et aux éléments à travailler.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Feuille de consignes (voir l'annexe D)</li> </ul>

## Coévaluation formative (GE1 et GE2)

Séance 10 – 14 décembre 2022

Durée : une période pour le GE1 et trois périodes pour le GE2<sup>110</sup>

### Objectifs :

- GE1 et GE2 → Faire l'autoévaluation de son exposé oral de pratique.
- GE1 → Évaluer l'exposé de pratique d'un autre élève de la classe.
- GE1 et GE2 → Confronter son autoévaluation avec l'évaluation de la personne coévaluatrice.

Les étapes	Le contenu et le déroulement	Le matériel didactique
Amorce de la séance	<ul style="list-style-type: none"><li>• L'étudiante-chercheuse questionne les élèves quant à la réalisation de leur exposé oral de pratique (ex. <i>Est-ce que l'enregistrement de l'exposé oral de pratique s'est bien déroulé? Avez-vous éprouvé des difficultés? Selon vous, quelles sont vos forces?</i>).</li><li>• L'étudiante-chercheuse demande aux élèves ce dont ils se souviennent concernant l'objectif de l'exposé de pratique. Un rappel est effectué au besoin.</li><li>• L'étudiante-chercheuse demande aux élèves ce qu'ils connaissent concernant la coévaluation formative. Une explication est donnée au besoin (il s'agit d'un moyen d'évaluer l'oral de manière interactive et participative qui se caractérise par la confrontation des points de vue de plusieurs personnes – dans notre cas, de deux personnes – au sujet d'une production donnée). Aucune note n'est attribuée. Le but est de s'améliorer.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Présentation <i>PowerPoint</i></li></ul>

<sup>110</sup> Trois périodes ont été nécessaires pour compléter la coévaluation *enseignante – élève*. Rencontrer les élèves un à un est un processus plus long que la coévaluation *élève – élève* (laquelle a été terminée en une période).

<p>Coévaluation formative – Autoévaluation</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'étudiante-chercheuse explique aux élèves que la première étape d'une coévaluation est l'autoévaluation (de l'exposé de pratique). Pour ce faire, les élèves devront mettre leurs écouteurs, visionner leur exposé de pratique (à l'aide de leur tablette électronique) et remplir le questionnaire d'autoévaluation.</li> <li>• L'étudiante-chercheuse insiste sur le fait que le visionnement de l'exposé de pratique permet la prise de conscience des forces et des éléments à améliorer. Cela favorise donc l'amélioration. Ce n'est pas toujours très agréable de s'écouter, mais c'est très formateur!</li> <li>• Le questionnaire d'autoévaluation est présenté aux élèves.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionnaire d'autoévaluation</li> </ul>
<p>Coévaluation formative – Évaluation de l'exposé de pratique d'un pair (GE1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans le GE1, l'étudiante-chercheuse explique aux élèves que la coévaluation sera effectuée avec un autre élève de la classe. Pour ce faire, des duos sont formés (ces duos ont préalablement été déterminés par l'enseignante participante). 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).</li> <li>• Un rappel est effectué concernant les attentes et les stratégies à utiliser pour l'évaluation de l'exposé oral d'un pair. Les attentes et les stratégies avaient été présentées lors de la séance de la production initiale. Les élèves sont invités à consulter les notes de cours qui avaient été prises.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionnaire de coévaluation</li> </ul>
<p>Coévaluation – Discussion avec la personne coévaluatrice</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans le GE1, les élèves discutent avec leur partenaire du premier exposé oral (l'élève évalué compare son autoévaluation avec l'évaluation de l'élève coévaluateur), puis du second exposé oral. Les réponses de chaque question du questionnaire d'autoévaluation et de coévaluation sont comparées.</li> <li>• Dans le GE2, l'enseignante rencontre les élèves un à un (à l'avant de la classe). L'autoévaluation de chaque élève est comparée avec l'évaluation de l'enseignante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionnaire d'autoévaluation</li> <li>• Questionnaire de coévaluation</li> </ul>



	Pendant ce temps, les autres élèves de la classe font du travail individuel (ce travail est déterminé par l'enseignante et n'est pas lié à l'oral).	
Clôture de la séance	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un bref retour sur la coévaluation formative est effectué. L'étudiante-chercheuse questionne les élèves quant à l'objectif de la coévaluation formative (ex. <i>Pouvez-vous me rappeler la raison pour laquelle nous avons effectué une coévaluation formative?</i>).</li> <li>• L'étudiante-chercheuse questionne les élèves quant au déroulement de la coévaluation formative (ex. <i>Qu'avez-vous appris aujourd'hui? Avez-vous rencontré des difficultés?</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentation <i>PowerPoint</i></li> </ul>
Consignes pour l'exposé final	<ul style="list-style-type: none"> <li>• À la fin de la période, l'étudiante-chercheuse présente les consignes pour l'exposé final.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Feuille de consignes (voir l'annexe E)</li> </ul>

## ANNEXE N

### Référentiels créés pour chaque objet d'enseignement-apprentissage

Le référentiel sur la structure de l'exposé descriptif	
Quoi? <sup>111</sup>	L'exposé descriptif est un genre oral dans lequel l'exposant décrit une réalité (un phénomène, un lieu, un objet, une personne, etc.) en fournissant des caractéristiques (ce que l'on voit, ce que l'on entend, ce que l'on sent, etc.) sur divers aspects du sujet choisi, et ce, de manière très structurée.
Comment? <sup>112</sup>	<p><b>Pour bien structurer un exposé descriptif, la structure proposée est la suivante :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>L'ouverture</b> → L'ouverture d'un exposé descriptif consiste en une salutation de l'auditoire.</li> <li>2. <b>L'introduction</b> → L'introduction est composée de trois parties : le sujet amené, le sujet posé et le sujet divisé. <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Le sujet amené</b> : Il s'agit d'une ou de quelques phrases permettant de susciter l'intérêt et la curiosité des auditeurs.</li> <li>• <b>Le sujet posé</b> : Il s'agit d'une ou de quelques phrases permettant de présenter clairement le sujet.</li> <li>• <b>Le sujet divisé</b> : Il s'agit d'une ou de quelques phrases énumérant les aspects qui seront décrits dans l'exposé (en ordre de présentation).</li> </ul> </li> <li>3. <b>Le développement</b> → Le développement est le cœur de l'exposé descriptif. L'exposant décrit les deux ou trois aspects énumérés dans le sujet divisé. Les aspects sont introduits par des marqueurs de relation. Chaque aspect doit comporter des idées secondaires (des sous-aspects).</li> <li>4. <b>La conclusion</b> → La conclusion est composée de deux parties : la synthèse et l'ouverture.</li> </ol>

<sup>111</sup> Définition inspirée de Dolz, J. et Schneuwly, B. (2016). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école* (4<sup>e</sup> éd.). ESF et de Éducation Alberta. (2012). *Banque de stratégies de production orale de la 6<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. Annexes*. <https://education.alberta.ca/media/1625959/annexes.pdf>

<sup>112</sup> Structure adaptée de Dolz, J. et Schneuwly, B. (2016). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école* (4<sup>e</sup> éd.). ESF et de Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Chenelière Éducation.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>La synthèse</b> : Il s'agit d'une ou de quelques phrases qui rappellent les aspects décrits dans l'exposé.</li> <li>• <b>L'ouverture</b> : Il s'agit du message final qui marquera l'auditoire (une réflexion, une projection dans le futur, une information nouvelle, une question, une citation célèbre, etc.).</li> </ul> <p>5. <b>La clôture</b> → La clôture prend la forme d'une salutation de l'auditoire, d'un remerciement pour son écoute.</p>
Pourquoi?	L'exposé descriptif présente une structure qu'il importe de suivre afin que l'auditoire comprenne bien les informations qui lui sont transmises. La structure favorise la cohérence du message et la progression des idées.
Quand?	L'exposé descriptif est un genre utilisé en contexte scolaire, mais également à l'extérieur de l'école. En effet, la description est très présente dans nos vies quotidiennes (décrire une partie de hockey, décrire un vêtement, décrire une sortie, décrire sa journée, etc.).

<b>Le référentiel sur la conduite discursive descriptive</b>	
Quoi?	La description est utilisée pour faire connaître les aspects et les sous-aspects de mon sujet dans le développement de mon exposé.
Comment?	<p><b>Pour décrire chaque aspect (dans mon développement), je peux utiliser la démarche suivante<sup>113</sup> :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Je nomme l'aspect en l'introduisant à l'aide d'un organisateur textuel. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Premièrement, deuxièmement, en premier lieu, en deuxième lieu, d'une part, d'autre part, etc.</i></li> </ul> </li> <li>2. Chaque aspect doit comporter au moins 2 sous-aspects.</li> <li>3. Chaque sous-aspect est accompagné d'au moins un procédé descriptif. Les procédés descriptifs<sup>114</sup> sont les suivants : <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>La définition</b> → Procédé qui consiste à préciser le sens d'un mot ou d'une expression.<sup>115</sup> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>C'est-à-dire, désigne, signifie, etc.</i><sup>116</sup></li> </ul> </li> <li>• <b>L'exemple</b> → Procédé par lequel on recourt à des exemples. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Tel que, par exemple, comme, etc.</i></li> </ul> </li> <li>• <b>La comparaison</b> → Procédé qui permet de rapprocher des éléments en faisant ressortir leurs ressemblances ou leurs différences. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ressemblance : <i>pareil à, semblable à, comme, ressemble à, s'apparente à, de la même façon que, etc.</i></li> <li>○ Différences : <i>contrairement à, alors que, à l'opposé, etc.</i></li> </ul> </li> </ul> </li> </ol>

<sup>113</sup> La démarche proposée est inspirée des contenus d'apprentissage de la PDA : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011b). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec

<sup>114</sup> Les procédés descriptifs présentés sont ceux enseignés par l'enseignante participante.

<sup>115</sup> Les définitions des trois premiers procédés ont été reproduites ou adaptées de Dumais, C., Bouchard, S., Tremblay, J-F., Carle, M-C., Charest, B. (2015). Savoir justifier pour discuter. *Québec français*, 174, 95-97.

<sup>116</sup> Les exemples de mots à utiliser sont tirés du site <https://www.alloprof.qc.ca/fr/eleves/bv/francais/les-procedes-explicatifs-f1104>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>L'énumération</b> → Procédé qui consiste à dénombrer les différentes parties d'un tout.</li> </ul>
Pourquoi? <sup>117</sup>	Je décris afin de faire connaître les caractéristiques d'une réalité à propos de laquelle je parle. Cela permet à l'auditoire de mieux visualiser et de mieux comprendre mon message.
Quand?	<p>J'utilise la description autant à l'oral qu'à l'écrit, dans toutes les disciplines et dans toutes les circonstances qui requièrent que je décrive une réalité à mon interlocuteur. Par exemple, à l'oral, je peux utiliser la description au cours d'une discussion, d'une table ronde ou d'un exposé descriptif. À l'écrit, je peux décrire dans un texte descriptif, mais également dans un texte explicatif, justificatif ou argumentatif.</p> <p>→ À l'école, à l'extérieur de l'école, à l'écrit, à l'oral.</p>

---

<sup>117</sup> Les sections *Pourquoi?* et *Quand?* ont été adaptées de Dumais, C., Bouchard, S., Tremblay, J-F., Carle, M-C., Charest, B. (2015). *Savoir justifier pour discuter. Québec français*, 174, 95-97.

<b>Le référentiel sur les registres de langue</b>	
Quoi?	<p>Le registre de langue représente la « façon de s’exprimer (vocabulaire, prononciation, syntaxe, etc.) qui varie selon la situation de communication »<sup>1</sup>. Il y a au moins deux registres<sup>2</sup> :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Le registre standard</b> → Il s’agit du registre de langue utilisé lors des situations de communication plus formelles (comme un exposé oral, une entrevue d’embauche, une discussion avec un enseignant, etc.). Le vocabulaire est plus riche et plus précis. Ce registre est valorisé par la communauté.</li> <li>2. <b>Le registre familier</b> → Il s’agit du registre de langue utilisé lors de situations informelles, spontanées (lorsqu’on parle à des amis ou aux membres de sa famille). Le vocabulaire peut être imprécis (<i>chose, truc, affaire</i>, etc.).</li> </ol>
Comment?	<p><b>Afin de choisir le registre de langue à utiliser, je me questionne quant aux éléments suivants<sup>3</sup> :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Le sujet dont je parle</b> → Si je parle d’un sujet spécialisé (les parties du corps, un sport, un insecte, etc.), il est préférable que j’utilise des mots plus précis que ceux employés dans la vie de tous les jours (registre standard).</li> <li>• <b>Les relations avec l’interlocuteur</b> → Si je m’adresse à un parent ou à un ami, je peux utiliser un registre familier. Or, lorsque je discute avec un enseignant ou avec un adulte que je connais moins, il est préférable de soigner sa façon de parler, par exemple en utilisant le vouvoiement (registre standard).</li> <li>• <b>Le type de communication</b> → Si je prends part à une discussion spontanée et informelle (avec des amis ou la famille, par exemple), je peux utiliser un registre familier. Or, lors de communications plus sérieuses, comme un exposé oral, il est préférable d’utiliser un registre standard.</li> </ul>

<sup>1</sup> Citation tirée de 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>

<sup>2</sup> Informations adaptées de Informations adaptées de Dumais, C. et Ostiguy, L. (2019). Développer la compétence à communiquer oralement au collégial : les caractéristiques de la langue parlée. *Correspondance*, 25(1), 1-8.

<sup>3</sup> Informations adaptées de Dumais, C. et Ostiguy, L. (2019). Développer la compétence à communiquer oralement au collégial : les caractéristiques de la langue parlée. *Correspondance*, 25(1), 1-8.

	Pour identifier le registre de langue d'un mot, je peux chercher ce mot dans un dictionnaire. La mention « familier » ou « fam. » apparaît à côté ou sous les mots appartenant au registre familier. Pour les mots du registre standard, il n'y a, la plupart du temps, aucune mention.
Pourquoi? <sup>4</sup>	Je dois utiliser un registre de langue adapté à la situation de communication pour me faire comprendre par l'interlocuteur ou par l'auditoire, pour être crédible, pour tenir un discours socialement accepté, pour répondre aux attentes du contexte, etc.
Quand?	Je dois adapter mon registre de langue en tout temps, que ce soit à l'école (choisir un registre de langue standard pour les exposés oraux et les discussions avec les enseignants, choisir un registre de langue plus familier pour les discussions entre amis) et à l'extérieur de l'école (choisir un registre de langue standard au travail, choisir un registre de langue plus familier pour les discussions avec les membres de la famille).

---

<sup>4</sup> Informations adaptées de Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Chenelière Éducation.

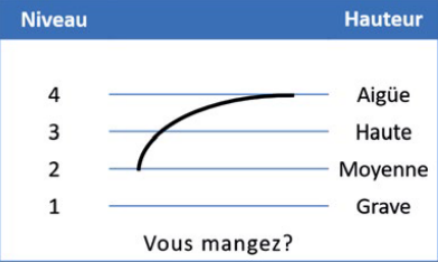
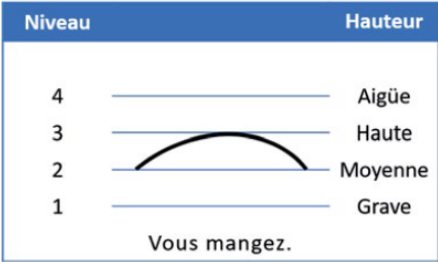
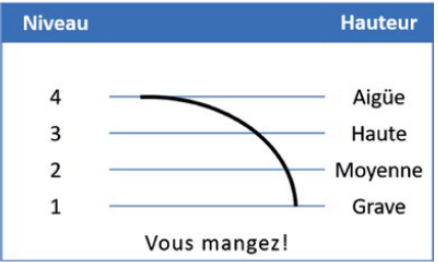
<b>Le référentiel sur le débit<sup>122</sup></b>	
Quoi?	« Le débit est la vitesse d'élocution, soit la vitesse à laquelle on parle. C'est la vitesse à laquelle sont produits les sons, les syllabes, les mots et les phrases. Le débit présente donc la quantité de syllabes prononcées par seconde. »
Comment?	<p><b>Pour m'aider à avoir un débit adéquat, je garde en tête les éléments suivants :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bien articuler. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>L'articulation</b> → Il s'agit de l'ensemble des mouvements (de la langue, des lèvres, etc.) qui permettent de produire les sons. Chaque mot doit être entendu de manière claire. Le manque d'articulation a souvent pour conséquence le fait de sauter un ou plusieurs sons (<i>pace que, jusse une</i>, etc.).</li> </ul> </li> <li>• Faire des pauses appropriées (ni trop longues, ni trop courtes). <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Les pauses</b> → Il est possible d'interrompre momentanément le discours (durant une ou deux secondes) pour plusieurs raisons : reprendre son souffle, bien respirer, garder le contact avec l'auditoire et aider l'auditoire à bien intégrer l'information qu'on lui communique. Les pauses peuvent avoir lieu entre les différentes parties d'un exposé descriptif (par exemple entre l'introduction et le développement, entre le premier et le deuxième aspect, etc.).</li> </ul> </li> <li>• Une variation de débit selon des intentions précises peut permettre de mieux rendre son propos. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>L'accélération</b> → Il est possible d'accélérer le débit lors d'une énumération assez longue et plus ou moins importante.</li> <li>○ <b>Le ralentissement</b> → Il est possible de ralentir le débit pour faire comprendre aux personnes à qui l'on s'adresse que l'information présentée est importante ou différente du reste du message.</li> </ul> </li> </ul>

<sup>122</sup> Les informations présentées dans ce référentiel sont adaptées ou reprises intégralement (entre guillemets) de Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Chenelière Éducation.



Pourquoi?	J'utilise un débit adéquat afin de bien me faire comprendre par l'auditoire. Si mon débit est trop rapide, l'auditoire n'entendra pas correctement tout ce qui est dit et n'aura pas le temps d'assimiler l'ensemble des informations. Si mon débit est trop lent, l'auditoire aura tendance à s'ennuyer, à décrocher et à ne plus écouter le message.
Quand?	Je porte attention à mon débit en tout temps pour m'assurer de bien me faire comprendre. J'y accorde une attention supplémentaire lors des prises de parole plus formelles, comme un exposé oral ou une entrevue d'embauche.

## Le référentiel sur l'intonation<sup>123</sup>

Quoi?	« L'intonation est le mouvement mélodique d'une phrase et sa variation en hauteur portant sur l'ensemble de la phrase ou de l'énoncé. Elle permet d'exprimer des attitudes, des émotions et de nuancer le sens des mots. Ainsi, l'énoncé "Tu viens avec moi" aura une intonation différente selon l'intention de communication du locuteur : question, affirmation, exaspération, joie, etc. »																														
Comment? <sup>124</sup>	<p><b>Je peux varier mon intonation en fonction des différents types de phrases :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Phrases interrogatives</b> → J'utilise une intonation ascendante (montante).</li> <li>• <b>Phrases déclaratives</b> → J'utilise une intonation stable ou légèrement descendante.</li> <li>• <b>Phrases impératives</b> → J'utilise une intonation descendante.</li> <li>• <b>Phrases exclamatives</b> → J'utilise une intonation ascendante ou descendante selon mon intention de communication.             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Une intonation ascendante peut exprimer une exclamation positive, comme pour la phrase « C'est magnifique! ».</li> <li>○ Une intonation descendante peut exprimer un sentiment négatif, comme pour la phrase « Quelle honte! ».</li> </ul> </li> </ul> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 30%;"> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr style="background-color: #0056b3; color: white;"> <th style="width: 20%;">Niveau</th> <th style="width: 60%;">Hauteur</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td style="text-align: center;">4</td><td style="text-align: right;">Aigüe</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: right;">Haute</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: right;">Moyenne</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: right;">Grave</td></tr> </tbody> </table>  <p style="text-align: center;">Vous mangez?</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 30%;"> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr style="background-color: #0056b3; color: white;"> <th style="width: 20%;">Niveau</th> <th style="width: 60%;">Hauteur</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td style="text-align: center;">4</td><td style="text-align: right;">Aigüe</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: right;">Haute</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: right;">Moyenne</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: right;">Grave</td></tr> </tbody> </table>  <p style="text-align: center;">Vous mangez.</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 30%;"> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr style="background-color: #0056b3; color: white;"> <th style="width: 20%;">Niveau</th> <th style="width: 60%;">Hauteur</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td style="text-align: center;">4</td><td style="text-align: right;">Aigüe</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: right;">Haute</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: right;">Moyenne</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: right;">Grave</td></tr> </tbody> </table>  <p style="text-align: center;">Vous mangez!</p> </div> </div> <p style="margin-top: 10px;">De plus, je ne lis pas mon texte et je ne récite pas un texte appris par cœur, car mon intonation sera monotone.</p>	Niveau	Hauteur	4	Aigüe	3	Haute	2	Moyenne	1	Grave	Niveau	Hauteur	4	Aigüe	3	Haute	2	Moyenne	1	Grave	Niveau	Hauteur	4	Aigüe	3	Haute	2	Moyenne	1	Grave
Niveau	Hauteur																														
4	Aigüe																														
3	Haute																														
2	Moyenne																														
1	Grave																														
Niveau	Hauteur																														
4	Aigüe																														
3	Haute																														
2	Moyenne																														
1	Grave																														
Niveau	Hauteur																														
4	Aigüe																														
3	Haute																														
2	Moyenne																														
1	Grave																														

<sup>123</sup> Les informations présentées dans ce référentiel sont adaptées ou reprises intégralement (entre guillemets) de Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Chenelière Éducation.

<sup>124</sup> Les illustrations présentées dans cette section sont tirées de Dumais, C. et Soucy, E. (2022). L'intonation en classe du primaire. *Vivre le primaire*, 35(1), 28-30.

Pourquoi?	J'utilise une intonation variée afin de maintenir l'attention et l'intérêt de l'auditoire. L'intonation me permet également de bien exprimer mon intention de communication. Parler de manière monotone (sans variation) risquerait d'ennuyer l'auditoire.
Quand?	Je porte attention à l'intonation utilisée lors de toutes mes prises de parole spontanées et préparées, et ce, afin de maintenir l'intérêt de l'auditoire et de bien exprimer mon intention de communication.

<b>Le référentiel sur le regard<sup>125</sup></b>	
Quoi?	Le regard est la manière de regarder les gens ou la caméra pendant une prise de parole.
Comment?	<p><b>Afin d'utiliser un regard adéquat pendant un exposé descriptif enregistré, je garde en tête les éléments suivants :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Je dois bien positionner mon outil d'enregistrement afin que mes yeux soient situés dans la moitié supérieure de l'écran. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Je peux placer des objets (comme une boîte de mouchoirs ou des livres) sous mon ordinateur ou ma tablette électronique pour ajuster la hauteur de la caméra.</li> <li>○ Si possible, je peux ajuster la hauteur de ma chaise.</li> <li>○ Si je suis debout, je peux positionner mon outil d'enregistrement en hauteur, comme sur la tablette d'une bibliothèque. Je dois toutefois m'assurer de la stabilité du support.</li> </ul> </li> <li>• Je dirige mon regard vers la caméra la plupart du temps.</li> </ul> <p><b>Je dois éviter les éléments suivants :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Être trop loin de la caméra, car les gens auront de la difficulté à bien voir mon non verbal (mon regard, mes gestes, ma posture, mes attitudes, etc.). Une distance adéquate permet de voir la partie supérieure du torse et la tête du locuteur.</li> <li>• Être trop près de la caméra, car les gens ne verront que ma tête et cela pourrait être perçu comme étant envahissant.</li> <li>• Être de côté. Lorsque je communique, je m'assure d'être positionné face aux gens à qui je m'adresse. Ainsi, je peux établir un meilleur contact visuel.</li> <li>• Être dans un lieu sombre, car les gens auront de la difficulté à bien me voir.</li> </ul>

<sup>125</sup> Les informations présentées dans ce référentiel sont adaptées de Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Chenelière Éducation et de Dumais, C. et Soucy, E. (2020). Des documents de référence pour enseigner et évaluer l'oral : le regard. *Vivre le primaire*, 33(3), 26-28.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ne pas lire de texte. Je peux consulter mes notes, mais je ne lis pas de texte, car mon regard sera dirigé vers mes notes et non vers la caméra. De plus, le mouvement de lecture des yeux (de gauche à droite) sera visible, ce qui n'est pas souhaitable.</li> <li>• Regarder en haut de la caméra ou sur les côtés trop fréquemment, car cela ne me permet pas d'établir un bon contact visuel. De plus, cela peut donner l'impression que je ne suis pas bien préparé et que je suis peu sûr de moi.</li> </ul>
Pourquoi?	J'utilise un regard adéquat afin d'établir et de maintenir un contact avec le ou les interlocuteurs. Un regard approprié donne également plus de crédibilité aux propos, car j'ai l'air plus sûr de moi et de ce que je dis. En présentiel, avoir un regard approprié me permet aussi de vérifier que l'information est comprise par le ou les interlocuteurs.
Quand?	J'utilise un regard approprié dans toutes mes prises de parole (devant un groupe, à ma place lorsque je lève la main pour parler, pendant un exposé oral, pendant un débat, pendant une entrevue d'embauche, lorsque je discute avec des membres de la famille ou avec des amis, etc.).

## ANNEXE O

### Descripteurs utilisés lors de l'analyse des verbatims

1. Raisons pouvant expliquer l'amélioration	
a) Raisons liées à l'exposé de pratique	
Permettre de se pratiquer avant l'évaluation finale	L'élève mentionne que l'exposé de pratique lui permet de pratiquer les objets d'enseignement-apprentissage sans être évalué avant la production finale.
Fournir des repères pour la production finale	L'élève mentionne qu'il sait plus ce qui l'attend, ce à quoi ressemble le travail demandé, la démarche de planification qu'il devra entreprendre, etc.
Mettre ensemble tous les objets d'enseignement-apprentissage	L'élève mentionne que la pratique lui permet de mettre ensemble toutes les notions travaillées individuellement lors des ateliers.
Diminuer le stress pour la production finale	L'élève mentionne que le fait d'avoir réalisé un exposé de pratique diminue le stress ressenti lors de la production finale.
Se sentir plus en confiance pour la production finale	L'élève mentionne que le fait d'avoir réalisé un exposé de pratique lui a permis de se sentir plus en confiance lors de la production finale.
b) Raisons liées à l'autoévaluation	
Regarder la vidéo de son exposé de pratique	L'élève mentionne que le fait de regarder la vidéo de son exposé de pratique a été aidant.
Prendre conscience des forces	L'élève mentionne que l'autoévaluation lui a permis de prendre conscience de ses forces.
Prendre conscience des points à améliorer	L'élève mentionne que l'autoévaluation lui a permis de prendre conscience de ses points à améliorer.

Constater le niveau	L'élève mentionne que l'autoévaluation lui a permis de constater le niveau de maîtrise des objets d'enseignement-apprentissage atteint.
Se fixer des objectifs	Lors de l'autoévaluation, l'élève mentionne s'être fixé des objectifs à atteindre pour la production finale.
Identifier des stratégies	Lors de l'autoévaluation, l'élève mentionne avoir identifié des stratégies à mettre en place pour la production finale.
Implication de l'élève :	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Analyser</li> </ul>	L'élève mentionne explicitement que l'autoévaluation lui a permis d'analyser.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Réfléchir</li> </ul>	L'élève mentionne explicitement que l'autoévaluation lui a permis de réfléchir.
<b>c) Raisons liées à la discussion</b>	
Prendre conscience des forces	L'élève évalué mentionne que la discussion avec le coévaluateur lui a permis de prendre conscience de ses forces.
Prendre conscience des points à améliorer	L'élève évalué mentionne que la discussion avec le coévaluateur lui a permis de prendre conscience de ses points à améliorer.
Cibler des éléments importants (fonction de tamis)	Comme un tamis servant à séparer les éléments, la discussion permet à l'élève évalué de séparer les éléments importants à garder en tête (les « vrais » points à améliorer, les forces) de tout ce qui a été observé lors de l'autoévaluation (surtout pour les élèves ayant identifié énormément de points à améliorer).
Donner l'heure juste	L'élève mentionne que la discussion donne une meilleure perception de la réalité (notamment pour les élèves trop sévères envers eux-mêmes et pour les élèves qui ne sont pas assez sévères envers eux-mêmes).
Confirmer l'autoévaluation	L'élève évalué mentionne que la discussion avec le coévaluateur lui permet de confirmer les pensées qui ont émergé lors de l'autoévaluation en ce qui a trait à ses forces et/ou à ses points à améliorer.
Apporter des éléments nouveaux	L'élève évalué mentionne que la discussion avec le coévaluateur apporte des éléments nouveaux qui n'avaient pas été identifiés lors de l'autoévaluation.

Valider la conformité du travail	L'élève évalué mentionne que la discussion avec le coévaluateur permet de valider la conformité de son travail en lien avec les attentes, la production finale attendue.
Faire des ajustements	L'élève évalué mentionne avoir fait des ajustements, avoir retravaillé certains éléments (les points à améliorer, notamment) lors de la production finale.
Comprendre les critères d'évaluation	L'élève évalué mentionne que la discussion avec le coévaluateur lui a permis de mieux comprendre les critères d'évaluation qui seront utilisés lors de la production finale.
Objectifs :	
• Proposer des objectifs	L'élève évaluateur propose des stratégies à l'élève évalué.
• Recevoir des stratégies	L'élève évalué reçoit des stratégies de la part de l'élève évaluateur.
• Se fixer des objectifs	L'élève évalué fixe des objectifs qu'il tentera de mettre en place pour la production finale.
Stratégies :	
• Proposer des stratégies	L'élève évaluateur propose des stratégies à l'élève évalué.
• Recevoir des stratégies	L'élève évalué reçoit des stratégies de la part de l'élève évaluateur.
• Identifier des stratégies	L'élève évalué identifie des stratégies qu'il tentera de mettre en place pour la production finale.
Améliorer la confiance en soi :	
• Se sentir rassuré	L'élève mentionne que la discussion avec le coévaluateur lui a permis de se sentir davantage rassuré.
• Se sentir mieux	L'élève mentionne que la discussion avec le coévaluateur lui a permis de se sentir mieux.
• Donner envie en persévérer	L'élève mentionne que la discussion avec le coévaluateur lui a donné envie de persévérer en vue de la production finale.



<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendre que ce n'était pas si mauvais</li> </ul>	L'élève mentionne que la discussion avec le coévaluateur lui a permis de comprendre que son exposé de pratique n'était pas aussi mauvais qu'il avait pu le croire lors de son autoévaluation.
Diminuer le stress de la production finale	L'élève mentionne que la discussion avec le coévaluateur diminue le stress ressenti lors de la production finale.
Honnêteté entre coévaluateurs	L'élève mentionne que l'honnêteté entre les coévaluateurs a contribué positivement à la discussion.
Implication de l'élève :	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poser des questions</li> </ul>	Lors de la discussion, l'élève mentionne avoir posé des questions à son coévaluateur.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Justifier</li> </ul>	Lors de la discussion, l'élève évaluateur mentionne avoir justifié son point de vue pour appuyer les rétroactions données à l'élève évalué. Le contraire s'applique également : l'élève évalué mentionne avoir demandé au coévaluateur de justifier les rétroactions données.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyser</li> </ul>	L'élève mentionne explicitement que la discussion lui a permis d'analyser.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendre, approfondir la compréhension</li> </ul>	L'élève mentionne explicitement que la discussion lui a permis de mieux comprendre ou d'approfondir sa compréhension.
Aspect personnalisé	La discussion permet de cibler les forces et les faiblesses de l'élève et non de toute la classe (comparativement à la production initiale et aux ateliers, par exemple). Facteur mentionné par certains élèves qui semblent avoir apprécié de recevoir des rétroactions personnalisées.
Apprendre en évaluant un pair	L'élève mentionne avoir fait des apprentissages en regardant la vidéo de l'élève évalué et/ou en formulant des commentaires.
Valoriser le coévaluateur :	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coévaluateur formé</li> </ul>	L'élève évalué mentionne que le coévaluateur est bien formé dans le domaine. Ce propos semble souvent mentionné par les élèves ayant vécu une coévaluation avec l'enseignante.

- Coévaluateur expérimenté L'élève mentionne que le coévaluateur a plus d'expérience que lui dans le domaine de l'oral.

#### d) Raisons liées à la démarche de coévaluation<sup>126</sup>

Prendre conscience des forces

L'élève mentionne que la coévaluation lui a permis de prendre conscience de ses forces.

Prendre conscience des points à améliorer

L'élève mentionne que la coévaluation lui a permis de prendre conscience de ses points à améliorer.

#### e) Raisons liées à la mentalité de l'élève

Valoriser le deuxième avis

L'élève mentionne qu'il est ouvert à recevoir les commentaires du coévaluateur. Il est conscient de l'aide apportée.

Vouloir améliorer les forces

L'élève mentionne vouloir améliorer ses points à améliorer, mais également ses forces.

Apprendre de ses erreurs

Les points faibles observés et/ou mentionnés par le coévaluateur sont perçus positivement par l'élève évalué, car ils lui permettent d'apprendre pour pouvoir s'améliorer.

#### f) Raisons liées à la perception de la pertinence de la démarche

Pertinence de l'exposé de pratique

L'élève a explicitement dit que l'exposé de pratique est une étape pertinente.

Pertinence de l'autoévaluation

L'élève a explicitement dit que l'autoévaluation est une étape pertinente.

Pertinence de la discussion

L'élève a explicitement dit que la discussion est une étape pertinente.

Pertinence de la coévaluation

L'élève a explicitement dit que la coévaluation est une étape pertinente.

#### g) Raisons liées aux bénéfices extrascolaires

<sup>126</sup> Il est parfois difficile de savoir si l'élève parle de son autoévaluation ou de la discussion avec le coévaluateur. Lorsque ce n'est pas clair ou lorsque l'élève parle de la coévaluation sans cibler une partie précise (autoévaluation ou discussion), les unités de sens sont codées ici.

Aide pour un futur métier	Le fait d'améliorer sa compétence à communiquer oralement peut aider dans le cadre d'un futur métier (mentionné par une élève).
Aide pour les relations amicales	Le fait d'améliorer sa compétence à communiquer oralement peut favoriser le maintien et la construction de relations amicales harmonieuses. Par exemple, le fait d'avoir une intonation appropriée permet de bien se faire comprendre par les amis et d'éviter les malentendus (mentionné par une élève).
h) Raisons liées au but visé par l'élève	
But de récompense	Avoir une meilleure note, faire plaisir à ses parents, bien être perçu par ses pairs ou par l'enseignant (Louis, 2004, p. 12)
But d'apprentissage	Approfondir des connaissances, relever un défi personnel ou bien maîtriser le domaine d'études (Louis, 2004, p. 12)
i) Raisons liées au travail supplémentaire effectué par l'élève	
Écouter la production initiale	La production initiale est écoutée par l'élève. Il peut ainsi comparer sa production initiale avec son exposé de pratique et constater son amélioration.
Réaliser une autre vidéo de pratique	Après la coévaluation, l'élève mentionne avoir réalisé une autre vidéo de pratique (autre que celle écoutée lors de la coévaluation).
Réécouter sa vidéo de pratique	Pour les élèves des GE, réécouter la vidéo de l'exposé de pratique après la coévaluation.
(GT) Écouter sa vidéo de pratique	Pour les élèves du GT, écouter la vidéo de l'exposé de pratique à tout moment.
Dans le but de :	
<ul style="list-style-type: none"> <li>(GT) Prendre conscience des forces</li> </ul>	L'élève mentionne écouter son exposé de pratique dans le but de prendre conscience (ou de voir) les forces.
<ul style="list-style-type: none"> <li>(GT) Prendre conscience des points à améliorer</li> </ul>	L'élève mentionne écouter son exposé de pratique dans le but de prendre conscience (ou de voir) les points à améliorer.

• (GT) Faire des ajustements pour l'exposé de pratique	L'élève mentionne écouter son exposé de pratique dans le but se refaire ce qui n'a pas bien été.
• (GT) Faire des ajustements pour l'exposé final	L'élève tente d'améliorer les points faibles observés dans la vidéo de l'exposé de pratique lors de l'exposé final.
• (GT) Sélectionner la meilleure vidéo à envoyer	L'élève mentionne écouter les différentes vidéos réalisées lors de l'exposé de pratique dans le but d'envoyer la meilleure à l'enseignante.
• (GT) Voir si l'exposé reflète les ateliers	L'élève mentionne écouter son exposé de pratique dans le but de voir s'il contient les contenus enseignés et travaillés dans les ateliers.
• (GT) Se fixer des objectifs	L'élève mentionne écouter son exposé de pratique dans le but de se fixer des objectifs à atteindre lors de la production finale.
• (GT) Identifier des stratégies	L'élève mentionne écouter son exposé de pratique dans le but d'identifier des stratégies à mettre en place pour la production finale.
• (GT) Comparer l'exposé de pratique avec la production initiale	L'élève mentionne avoir écouté son exposé de pratique dans le but de le comparer avec le billet d'entrée.
À quel moment :	
• (GT) Après l'enregistrement de l'exposé de pratique	L'élève mentionne avoir écouté sa vidéo de pratique tout de suite après l'avoir enregistrée.
• (GT) Avant la production finale	L'élève mentionne avoir écouté sa vidéo de pratique avant l'enregistrement de l'exposé final, notamment lors de sa préparation ou pour se souvenir d'éléments à améliorer.
Demander l'avis d'un parent	L'élève mentionne qu'il a demandé l'avis de son parent avant et/ou après la production finale quant à la maîtrise des objets d'enseignement-apprentissage évalués.

Se pratiquer au quotidien	L'élève mentionne avoir mis en pratique un ou des objets d'enseignement-apprentissage au quotidien (lors de ses interactions avec les autres, notamment).
Consulter les notes de cours	L'élève mentionne avoir consulté les notes de cours (prises en classe lors des ateliers formatifs) en vue de se préparer pour la production finale.
Consulter le questionnaire de coévaluation rempli par le pair	L'élève mentionne avoir consulté le questionnaire de coévaluation rempli par le pair en vue de se préparer pour la production finale.
Discuter avec des amis des forces et des points à améliorer	Après la coévaluation et avant l'exposé final, l'élève mentionne avoir discuté avec ses amis des forces et des points à améliorer de chacun (informellement, à la récréation par exemple).
Faire une autre autoévaluation	L'élève mentionne avoir réalisé une autre autoévaluation (après la coévaluation réalisée en classe).
j) Raisons liées au temps	
Permet plus de temps de pratique avant l'évaluation	L'élève mentionne que le fait de réaliser un exposé oral de pratique (et une coévaluation, s'il y a lieu) permet plus de temps de pratique avant la réalisation de la production finale évaluée.
Permet de se rappeler des ateliers lors de l'exposé final	L'élève mentionne que le fait de réaliser un exposé oral de pratique (et une coévaluation, s'il y a lieu) permet un rappel dans le temps, ne pas oublier les objets d'enseignement-apprentissage travaillés lors des ateliers.
Permet le recul nécessaire pour identifier ses points à améliorer	Lors de la coévaluation. Par exemple, un élève a mentionné que, lorsqu'il regarde sa vidéo juste après l'avoir enregistrée, il n'est pas capable de voir ses points à améliorer. Mais, avec du recul (du temps), cela devient possible pour lui.
k) Raisons liées au sujet des exposés oraux	
Sujet de l'exposé de pratique difficile	L'élève mentionne que le sujet de l'exposé oral de pratique (la description d'un élément culturel) était plus difficile pour lui que le sujet de l'exposé de pratique (la description d'un pays imaginaire).
Sujet de l'exposé final travaillé en géographie	L'élève mentionne qu'il a eu de la facilité à décrire son pays imaginaire, car le sujet avait été préalablement travaillé en géographie.

1) Autres raisons	
Méthode sandwich	L'élève mentionne que la méthode sandwich pour faire des rétroactions a été aidante.
Enseignement de l'oral	L'élève mentionne que le fait d'avoir reçu un enseignement de l'oral a été aidant.
Ne pas apprendre de texte par cœur lors de la production finale	L'élève mentionne que le fait de ne pas avoir appris un texte par cœur lors de la production finale peut, selon lui, expliquer son amélioration.
<b>2) Raisons pouvant expliquer l'absence d'amélioration</b>	
a) Raisons liées au stress	
Stress lié à l'exposé final	L'élève mentionne avoir ressenti du stress lors de l'exposé final, notamment en raison de l'évaluation finale.
Stress lié à une mauvaise note pour le même projet en géographie	Comme la production finale est liée à un projet interdisciplinaire (la description d'un pays imaginaire à l'aide de notions vues en géographie), un élève a mentionné être plus stressée en raison d'une mauvaise note obtenue en géographie pour ce travail.
Stress lié à l'accumulation d'obligations	L'élève mentionne qu'il se sentait davantage stressé lors de l'exposé final en raison du fait qu'il était, à ce moment, très occupé. Par exemple, un élève mentionne qu'il se sentait davantage stressé, car il devait aller à plusieurs « affaires familiales », à des pratiques de football et qu'il devait en plus préparer son exposé final.
b) Raisons liées à l'autoévaluation	
Être trop critique envers soi-même :	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier beaucoup de points à améliorer</li> </ul>	L'élève mentionne avoir identifié énormément de points à améliorer lors de l'écoute de sa vidéo. Il peut avoir mentionné qu'il éprouve de la difficulté à cibler les plus importants et que, selon lui, pratiquement tout semble mauvais.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier peu de forces</li> </ul>	L'élève mentionne avoir identifié peu de forces. Il peut avoir mentionné qu'il éprouve de la difficulté à identifier des forces lorsqu'il écoute sa vidéo lors de l'autoévaluation.

Ne pas avoir l'heure juste	L'élève mentionne que son autoévaluation ne lui donne pas une bonne perception de la réalité (notamment pour les élèves trop sévères envers eux-mêmes et pour les élèves qui ne sont pas assez sévères envers eux-mêmes).
Avoir un surplus de confiance	L'élève mentionne éprouver de la difficulté à identifier les points à améliorer en raison d'un surplus de confiance.
Manque de temps	L'élève mentionne avoir manqué de temps pour bien réfléchir aux questions contenues dans le questionnaire d'autoévaluation.
c) Raisons liées à la discussion	
Ne recevoir aucune nouvelle information	L'élève évalué mentionne que son coévaluateur lui a fait part de forces et de points à améliorer qu'il avait déjà identifiés lors de l'autoévaluation.
Recevoir des rétroactions peu précises	L'élève évalué mentionne que son coévaluateur lui a fourni des rétroactions générales, vagues, sans détails.
Recevoir des rétroactions peu nombreuses	L'élève évalué mentionne que son coévaluateur a émis peu de rétroactions.
Accepter difficilement ou ne pas accepter les rétroactions	L'élève évalué n'est pas ouvert aux rétroactions données par le coévaluateur.
Support visuel absent	L'élève évalué mentionne qu'il aurait aimé regarder sa vidéo avec le coévaluateur pour mieux comprendre ses propos.
d) Raisons liées à l'établissement de mauvaises priorités	
Améliorer en priorité des éléments non évalués	Par exemple, une élève dit s'être concentrée sur ses « tics » (remonter ses lunettes, se gratter le nez, mettre ses mains dans son dos). Ces éléments ne sont pas évalués lors de la production finale.
Apprendre un texte par cœur	Par exemple, une élève dit avoir mis beaucoup d'énergie dans la mémorisation de son texte en vue de la production finale. Elle a ainsi oublié ou laissé de côté des éléments qu'elle voulait améliorer parmi les objets d'enseignement-apprentissage travaillés en classe. Pour elle, apprendre son texte était plus important.
e) Raisons liées à la famille	

La famille normalise un point à améliorer	Par exemple, une élève mentionne que le coévaluateur lui a fait part du fait que son débit est très rapide. Toutefois, l'élève mentionne que, pour elle, c'est normal : sa famille parle vite. Ce n'est donc pas un problème à ses yeux.
Pression liée à l'importance des notes pour la famille	L'élève mentionne que les bonnes notes sont importantes pour sa famille. L'élève ressent donc une pression supplémentaire lors de la production finale.
f) Raisons liées à la perception de la pertinence de la démarche	
Non-pertinence de l'exposé de pratique	L'élève a explicitement dit que l'exposé de pratique est une étape non pertinente.
Non-pertinence de l'autoévaluation	L'élève a explicitement dit que l'autoévaluation est une étape non pertinente.
Non-pertinence de la discussion	L'élève a explicitement dit que la discussion est une étape non pertinente.
Non-pertinence de la coévaluation	L'élève a explicitement dit que la coévaluation est une étape non pertinente.
g) Raisons liées à la mentalité de l'élève	
Ne pas pouvoir changer	L'élève mentionne que le niveau de maîtrise de certains objets d'enseignement-apprentissage de l'oral ne peut pas changer, que ces objets sont indépendants de son contrôle.
h) Raisons liées au manque d'initiatives	
Ne pas consulter les notes de cours	L'élève mentionne ne pas avoir consulté les notes de cours que nous avons prises lors des ateliers.
Ne pas recommencer malgré la prise de conscience de points à améliorer	L'élève mentionne avoir écouté son exposé final, avoir constaté des points à améliorer, mais ne pas avoir recommencé l'enregistrement de son exposé. Il l'envoie pour évaluation malgré les points faibles constatés.
i) Raisons liées à l'oubli	
Oubli des objets d'enseignement-apprentissage	L'élève mentionne avoir oublié les objets d'enseignement-apprentissage travaillés en classe lors de sa production finale.



Oubli des éléments à améliorer	L'élève mentionne avoir oublié les éléments qu'il souhaitait améliorer lors de sa production finale.
j) Raisons liées au sujet des exposés oraux	
Sujet de l'exposé final difficile	L'élève mentionne que le sujet de l'exposé final était plus difficile que le sujet de l'exposé de pratique.
k) Autres raisons	
Envoyer la mauvaise vidéo lors de la production finale	L'élève mentionne avoir envoyé la mauvaise vidéo (par erreur) de sa production finale.
Autres occupations	L'élève mentionne qu'il avait d'autres occupations scolaires ou extrascolaires au moment de la production finale.
Être malade	L'élève mentionne avoir été malade lors de la production finale, ce qui aurait nui à la qualité de sa production.
Émettre des réserves envers le genre	L'élève émet des réserves envers le genre exposé descriptif enregistré. Par exemple, une élève mentionne qu'elle juge davantage pertinent de faire des présentations devant la classe.
Avoir manqué de temps	L'élève mentionne avoir manqué de temps pour la préparation de sa production finale.
Ne tente pas	L'élève mentionne ne pas avoir fait certaines choses (lors de la préparation de son exposé final, notamment), car ça ne lui tente pas.