

Université de Montréal

**APPORTS DE LA VIDÉO ET DU PORTFOLIO NUMÉRIQUE POUR
L'APPRENTISSAGE DE LA PRODUCTION ORALE D'ÉLÈVES DU SECONDAIRE
EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE D'ENSEIGNEMENT**

par

Maxime Paquet

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales

en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph.D.)

en Sciences de l'éducation

option psychopédagogie

Septembre 2019

© Maxime Paquet, 2019

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée :

Apports de la vidéo et du portfolio numérique pour l'apprentissage de la production orale d'élèves du secondaire en classe de français langue d'enseignement

Présentée par
Maxime Paquet

sera évaluée par un jury composé des personnes suivantes

M. Michel Lepage,
Président-rapporteur

M. Thierry Karsenti
Directeur de recherche

Mme Marie Thériault
Membre du jury

M. Pascal Grégoire
Examineur externe

Résumé

Enseigner la communication orale implique pour les enseignants de tenir compte de différents paramètres pour que les élèves puissent réaliser des apprentissages solides et durables. À cet égard, nous pouvons identifier entre autres la prise en compte des distinctions entre l'oral et l'écrit, le stress généré par les situations de prise de parole ou la particularité liée au caractère volatil de l'oral. Bien que différents moyens et outils aient été proposés et validés pour permettre aux élèves de développer adéquatement cette compétence, il subsiste des défis liés, entre autres, à l'aspect métacognitif de l'apprentissage. Certes, les modèles didactiques accordent dans leur structure une place aux activités réflexives, mais comment peut-on accompagner adéquatement les élèves pour que ces activités leur permettent d'en tirer le plein potentiel ? Cette étude propose donc d'explorer l'utilisation d'un outil favorisant justement la mise en œuvre d'activités réflexives, soit le portfolio numérique d'apprentissage, d'en décrire et d'en analyser les apports au regard du développement de la compétence en production orale d'élèves de 3^e secondaire en classe de français, langue d'enseignement. Pour atteindre cet objectif général de recherche, nous nous sommes appuyé sur un cadre théorique présentant d'abord des éléments généraux autour de l'enseignement-apprentissage de l'oral puis de l'utilisation du portfolio d'apprentissage au secondaire. Trois éléments complémentaires viennent compléter le cadre théorique : l'autoévaluation, l'engagement affectif et l'autorégulation des apprentissages. Pour répondre aux objectifs spécifiques de recherche découlant de ces concepts, une méthodologie qualitative et interprétative à caractère exploratoire a été élaborée et a inclus la participation de 77 élèves de 3^e secondaire.

Puisqu'il s'agit d'une thèse par articles, chaque objectif spécifique de recherche fait l'objet d'un article. Dans le premier article, nous décrivons et analysons l'apport du portfolio numérique d'apprentissage sur l'autoévaluation de la compétence en production orale d'élèves du secondaire. Nos résultats montrent que l'utilisation des outils réflexifs associés au portfolio, notamment grâce à la vidéo, permet une meilleure identification des forces et défis en production orale. Dans le second article, décrivons et analysons l'apport de cet outil sur l'engagement affectif des élèves. À la lumière des résultats obtenus, le portfolio d'apprentissage offre une plus-value en ce qui a trait à la diminution du stress des élèves par rapport à la réalisation des productions orales. Dans le dernier article, nous élargissons notre description et notre analyse des apports de l'outil à l'utilisation de stratégies d'autorégulation dans un contexte d'apprentissage de la production orale. Les données analysées montrent que certains processus d'autorégulation, tels que la planification stratégique et l'enregistrement de soi, bénéficient de la démarche associée à la réalisation d'un portfolio numérique d'apprentissage. En conclusion, une synthèse et une analyse de l'ensemble des résultats au regard de la littérature, et des recommandations sont proposées afin d'offrir des pistes d'action et de formation pour les acteurs du milieu scolaire, en particulier les enseignants de français au secondaire.

Mot-clés : portfolio numérique d'apprentissage, production orale, français langue d'enseignement, autoscopie, autoévaluation, engagement affectif, autorégulation

Abstract

Teaching oral communication implies that teachers are aware of different parameters so that students can acquire solid and durable learning skills. In this regard, we can identify amongst other things, the taking into account of the distinctions between oral and written production and the stress induced by having to deliver speeches or by the volatile aspect of this form of communication. Although different methods and tools have been suggested and validated in order to allow students to adequately develop this competency, there remain associated challenges such as the metacognitive aspect of learning. Certainly, the didactic models offer in their structure a place for reflexive activities but how can we adequately accompany students so that these activities allow them to grasp their full potential? Therefore, this study proposes to explore the use of a tool that fosters precise implementation of reflexive activities, the digital learning portfolio, and to describe the contributions regarding the development of the oral production competency of Grade 9 students in the French Language of Instruction class. To attain this general research objective, we relied on a theoretical framework primarily presenting general elements regarding oral teaching and learning and secondly, the use of learning portfolios in high school. Three complementary elements complete this theoretical framework: self-evaluation, emotional commitment and self-regulated learning. To meet the specific research objectives arising from these concepts, a qualifying and interpretative method, exploratory in nature, has been developed that includes 77 Grade 9 students.

Since this is a thesis of articles, every specific research objective is a subject of an article. In the first article, we have described the contribution of the digital learning portfolio on self-evaluation of high school students in the competency of oral production. Our results show that reflexive tools associated to the portfolio, especially thanks to video, allow for a better identification of strengths and weaknesses in oral production. In the second article, we have described the contribution of this tool on the emotional commitment of students. In light of obtained results, the learning portfolio offers an added value in terms of stress reduction associated with the development of oral production work. In the last article, we have expanded our description of contributions of tools in the use of strategies to self-regulate in the context of learning through oral production. The analyzed data illustrates that certain self-regulating processes, such as planning strategies and self-recording, benefit from the steps associated in the development of a digital learning portfolio. In conclusion, a synthesis and analysis of all the results regarding the literature and recommendations are proposed in order to offer courses of action and training for the professionals in a school environment, particularly French high school teachers.

Keywords : electronic learning portfolio, oral production, French as a first language, self-evaluation, affective engagement, self-regulation, self-video recording.

Table des matières

<i>Liste des tableaux</i>	<i>vi</i>
<i>Liste des figures</i>	<i>viii</i>
<i>Liste des sigles</i>	<i>x</i>
<i>Remerciements</i>	<i>xii</i>
Introduction 1	
Chapitre 1 : Problématique	5
1.1 La communication : une compétence clé pour le 21^e siècle	5
1.2 L'oral : une place trop limitée en classe de français au secondaire ?	7
1.2.1 L'état des lieux selon la recherche en didactique de l'oral.....	7
1.2.2 Quelques pistes pour expliquer l'état des lieux	9
1.3 Des solutions pour répondre aux défis de l'enseignement de l'oral	10
1.3.1 La question de la volatilité de l'oral	11
1.3.2 La question de l'évaluation et de l'autoévaluation	11
1.3.3 La question de l'engagement des élèves	14
1.4 Importance des activités métacognitives pour favoriser l'autorégulation	16
1.4.1 Les activités métacognitives dans le PFÉQ.....	16
1.4.2 Le portfolio numérique et l'apprentissage : une solution potentielle.....	17
1.4.3 La place du portfolio à l'école	18
1.4.4 L'aspect numérique du portfolio pour travailler l'oral.....	19
1.5 Objectifs et pertinence de la recherche	20
Chapitre 2 : Cadre théorique	23
2.1 Enseignement de l'oral : considérations théoriques	23
2.1.1 La compétence en communication orale : apports de la pédagogie et de la linguistique.....	24
2.1.2 Les modèles didactiques de la communication orale.....	30
2.1.3 La compétence orale dans le programme de formation.....	36
2.2 Portfolio numérique au secondaire	40
2.2.1 Les différents vocables pour désigner le concept <i>portfolio</i>	41
2.2.2 Le portfolio d'apprentissage — modèle privilégié dans notre recherche	46
2.2.3 Les avantages et les défis du portfolio d'apprentissage au secondaire.....	47
2.2.4 La plus-value de la version numérique du portfolio	60
2.2.5 Des exemples d'application à l'école.....	62
2.2.6 La formation des élèves et des enseignants	66
2.3 L'autoscopie pour appuyer l'apprentissage de l'oral	67
2.4 Autoévaluation, engagement affectif et stratégies d'autorégulation : concepts au cœur du portfolio numérique d'apprentissage au secondaire	69
2.5 Autoévaluation et portfolio numérique d'apprentissage	71
2.5.1 Une définition de l'autoévaluation.....	71
2.5.2 L'importance de l'activité métacognitive.....	72
2.5.3 L'accompagnement à l'autoévaluation	73
2.6 Engagement affectif et portfolio numérique d'apprentissage	74

2.6.1	Trois dimensions de l'engagement.....	75
2.6.2	Les indicateurs de l'engagement	79
2.7	Autorégulation et portfolio numérique d'apprentissage.....	80
2.7.1	Le modèle cyclique de l'autorégulation.....	80
2.7.2	L'enseignement de l'autorégulation.....	88
2.8	Synthèse et rappel des objectifs de recherche.....	89
Chapitre 3 : Méthodologie		93
3.1	Rappel des objectifs de recherche	93
3.2	Choix du type de recherche	94
3.3	Participants et contexte de recherche.....	95
3.3.1	Participants.....	95
3.3.2	Contexte de la recherche.....	98
3.4	Collecte de données.....	105
3.4.1	Grilles d'autoévaluation, fiche synthèse de réflexion et grilles d'évaluations	106
3.4.2	Questionnaires de recherche	109
3.4.3	Entrevues individuelles semi-dirigées.....	122
3.5	Analyse de données.....	124
3.5.1	Analyse des données issues des autoévaluations	124
3.5.2	Analyse des réponses aux questionnaires.....	128
3.5.3	Analyse des entrevues semi-dirigées	128
3.6	Précautions éthiques.....	129
Chapitre 4 : Présentation des articles de thèse.....		131
Chapitre 5 : Apport du portfolio numérique d'apprentissage pour l'autoévaluation de la compétence en production orale d'élèves du secondaire en classe de français, langue d'enseignement.....		139
Introduction et objectif de recherche		140
Caractéristiques de l'oral comme objet enseigné et évalué		141
L'autoévaluation, une clé pour la réussite		142
Portfolio d'apprentissage et autoévaluation : deux concepts indissociables.....		143
	Le développement cognitif	144
	L'évaluation.....	146
Méthodologie.....		147
	Contexte et participantes	147
	Collecte et analyse des données	148
Résultats		151
	Capacité d'autoévaluation des élèves	151
	Tendance quant au niveau de compétence attribué dans les autoévaluations	154
	Qualité des réflexions issues des portfolios	155
	Aspect réflexif du portfolio : un défi pour les élèves	159
Discussion.....		162
Conclusion		165

Bibliographie.....	168
<i>Chapitre 6 : L'engagement affectif dans les tâches de production orale : l'apport du portfolio numérique d'apprentissage.....</i>	169
Introduction.....	170
Objectif de recherche.....	170
Cadre théorique.....	171
Le portfolio numérique d'apprentissage	171
L'engagement affectif : un concept important, mais complexe.....	172
Contexte et méthodologie	173
Collecte et analyse des données	174
Résultats	175
L'intérêt à réaliser des activités de production orale	176
La réalisation de soi en production orale.....	178
L'utilité des tâches de production orale.....	179
Le stress dans les tâches de production orale.....	182
Discussion.....	185
Conclusion	189
Bibliographie.....	191
<i>Chapitre 7 : Compétence en production orale et stratégie d'autorégulation : Quel apport du portfolio numérique d'apprentissage ?</i>	193
Introduction.....	194
Objectif de recherche.....	194
Cadre théorique.....	195
L'autorégulation des apprentissages	195
Le portfolio pour le développement de stratégies cognitives et métacognitives	198
Méthodologie.....	199
Participant·es et contexte de recherche.....	199
Outils de collecte de données	200
Stratégies d'analyse des données	201
Résultats et discussion.....	201
Le portfolio et la phase d'anticipation	201
Le portfolio et la phase de réalisation.....	206
Le portfolio et la phase de réflexion	211
Conclusion	213
Bibliographie.....	215
<i>Chapitre 8 : Conclusion générale</i>	217
8.1 Synthèse des résultats.....	217
8.1.1 Synthèse des résultats du premier article de thèse	218
8.1.2 Synthèse des résultats du second article de thèse.....	220
8.1.3 Synthèse des résultats du troisième article de thèse	223
8.1.4 Synthèse des trois articles de thèse et interprétation globale des résultats.....	225

8.2	Forces et limites de la recherche	231
8.2.1	Limites de la recherche.....	232
8.2.2	Forces de la recherche	234
8.3	Recommandations.....	235
8.3.1	Recommandation 1.....	236
8.3.2	Recommandation 2.....	236
8.3.3	Recommandation 3.....	237
8.3.4	Recommandation 4.....	237
8.3.5	Recommandation 5.....	237
8.4	Pistes de recherches futures.....	238
	<i>Références</i>	243
	<i>Liste des annexes.....</i>	259

Liste des tableaux

Tableau I : Moyens non linguistiques de la communication orale selon Dolz et Schneuwly (1998, p. 57).....	28
Tableau II : Étapes d'un atelier formatif à l'oral (Dumais, 2008 ; 2010b ; 2010c ; Dumais et Messier, 2016).....	36
Tableau III : Familles de situations — compétence <i>Communiquer oralement selon des modalités variées</i> (MÉQ, 2006b ; MELS, 2009a).....	38
Tableau IV : Synthèse du contenu des compétences en oral selon Préfontaine <i>et al.</i> (1998)...	40
Tableau V : Synthèses des principaux types de portfolios (adapté de MÉQ, 2002, p. 19).....	45
Tableau VI : Vocables relatifs au <i>portfolio d'apprentissage</i>	47
Tableau VII — Synthèse des avantages et défis du portfolio d'apprentissage.....	60
Tableau VIII : Phases et des processus de l'autorégulation adapté de Zimmerman, Schunk et DiBenedetto (2017).....	82
Tableau IX : Social and Self-Sources of Regulation (Zimmerman, 2013).....	89
Tableau X : Synthèse de l'organisation des SAÉ et association aux objectifs spécifiques de recherche.....	103
Tableau XI : Méthodes de collecte de données et leur lien avec les objectifs spécifiques de recherche.....	105
Tableau XII : Énoncés portant sur les expériences en communication orale Version finale, après validation.....	113
Tableau XIII : Énoncés du premier questionnaire portant sur la relation enseignant-élève — engagement affectif dans les tâches de communication orale — version finale, après validation.....	115
Tableau XIV : Énoncés du premier questionnaire portant sur la relation avec les activités de production orale — Engagement affectif dans les tâches de communication orale — version finale après validation.....	116
Tableau XV : Énoncés du premier questionnaire portant sur l'autorégulation dans les tâches de communication orale — version finale après validation.....	118
Tableau XVI : Énoncés du second questionnaire portant sur l'engagement affectif lié à l'utilisation du portfolio numérique dans les tâches de communication orale Version finale après validation.....	119
Tableau XVII : Énoncés du second questionnaire portant sur l'autorégulation dans les tâches de communication orale liée à l'utilisation du portfolio numérique Version finale après validation.....	121
Tableau XVIII — Indicateurs des niveaux qualitatifs de réflexion dans les autoévaluations, justification de l'évaluation dans la partie 1 : <i>Prise de conscience des forces et défis</i> ...	126

Tableau XIX — Revues sélectionnées pour la publication des articles	134
Tableau XX — Indicateurs des niveaux qualitatifs de réflexion dans les autoévaluations, justification de l'évaluation dans la partie 1 : <i>Prise de conscience des forces et défis</i> ...	150
Tableau XXI — Proportion de critères évalués de manière équivalente par les élèves et l'enseignant, par SAÉ et selon la modalité d'autoévaluation	155
Tableau XXII : Proportion de fiche d'autoévaluation et de réflexion correspondant à chaque niveau qualitatif	156
Tableau XXIII : Pourcentage des réponses exprimées aux questions portant sur l'intérêt dans les tâches de production orale et dans la réalisation du portfolio d'apprentissage	177
Tableau XXIV : Pourcentage des réponses exprimées aux questions portant sur la valeur liée à la réalisation de soi.....	179
Tableau XXV : Pourcentage des réponses exprimées aux questions portant sur l'utilité des tâches de communication orale.....	181
Tableau XXVI : Pourcentage des réponses exprimées aux questions portant sur le stress	182
Tableau XXVII : Fréquence des éléments exprimés reliés au stress dans les tâches d'oral...	184
Tableau XXVIII : Phases et des processus de l'autorégulation selon Zimmerman, Schunk et DiBenedetto (2017).....	196
Tableau XXIX : Pourcentage des réponses exprimées aux questions portant sur les stratégies d'autorégulation durant la phase d'anticipation.....	202
Tableau XXX : Pourcentage des réponses exprimées aux questions portant sur les stratégies d'autorégulation durant la phase de réalisation	207
Tableau XXXI : Pourcentage des stratégies de contrôle de soi utilisées par les élèves	208
Tableau XXXII : Moyenne du nombre de stratégies verbalisées par élève.....	209
Tableau XXXIII : Proportion des types de contenu exprimés par les élèves dans les passages relevant de l' <i>enregistrement de soi</i>	210
Tableau XXXIV : Pourcentage des réponses exprimées face à l'utilité du portfolio	213

Liste des figures

Figure 1 : Schéma de la communication de Jakobson (1970)	25
Figure 2 : Typologie des objets de l'oral (Dumais, 2014, p. 191)	29
Figure 3 : La séquence didactique de Dolz et Schneuwly (1998, p. 94).....	31
Figure 4 : Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue d'enseignement au secondaire de Lafontaine (2001, p. 218).....	33
Figure 5 : La séquence d'enseignement de l'oral de Lafontaine (2001 ; 2007) selon Messier (2007).....	35
Figure 6 : Les types de portfolios selon Smith et Tillema (2003)	44
Figure 7 : SAMR Model (Puentedura, 2016).....	61
Figure 8 : Les niveaux communs du CECR (Conseil de l'Europe, 2001, p. 25).....	64
Figure 9 : Modèle triadique de l'autorégulation de Zimmerman (2000).....	81
Figure 10 : Exemple de portfolio d'une élève	101
Figure 11 : Exemple d'un sous-dossier du portfolio d'une élève contenant les vidéos.....	104
Figure 12 : Synthèse des apports observés du portfolio numérique d'apprentissage à l'enseignement de la production orale en classe de français au secondaire	132
Figure 13 : Variation du pourcentage d'accord entre l'autoévaluation réalisée avant l'écoute de l'enregistrement vidéo et celle réalisée après l'écoute, au terme des trois SAÉ.....	152
Figure 14 : Évolution du pourcentage d'accord entre l'autoévaluation de l'élève et l'évaluation de l'enseignant, avant et après l'écoute de l'enregistrement vidéo, au terme des trois SAÉ.	153
Figure 15 : Comparaison de la tendance quant au niveau de compétence attribué par les élèves dans les autoévaluations sans écoute et avec écoute.....	155
Figure 16 : Niveau qualitatif de réflexion selon la modalité de l'autoévaluation.....	157
Figure 17 : Comparaison du niveau qualitatif des réflexions dans les autoévaluations selon le type de production orale.....	158
Figure 18 : Pourcentage associé aux types d'énoncés dans la planification stratégique	205
Figure 19 : Synthèse des apports et défis liés à l'utilisation du portfolio numérique d'apprentissage en production orale	227

Liste des sigles

CECR	Cadre européen commun de référence pour les langues
GAFE	Google Apps for Education
FESP	Faculté des études supérieures et postdoctorales
MÉES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MÉQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PEL	Portfolio européen des Langues
PFÉQ	Programme de formation de l'école québécoise
SAÉ	Situation d'apprentissage et d'évaluation
TIC	Technologies de l'information et de la communication

Remerciements

Mes premiers remerciements vont à mon directeur de recherche, Thierry Karsenti, qui a su voir en moi un potentiel et une capacité à réaliser ce parcours doctoral. Merci d'avoir été là, d'avoir insisté et de m'avoir encouragé à continuer jusqu'au bout.

Je tiens ensuite à remercier ma collègue et, surtout, mon amie Clara Tremblay-Godbout. Merci pour ta participation extraordinaire, tes judicieux conseils, ta précieuse amitié. Sans toi et sans ton investissement généreux, ce projet n'aurait pu se rendre à terme.

J'ai eu la chance de compter sur des amis d'université qui ont joué un rôle de premier plan. Ainsi, je souhaite souligner le précieux œil de lynx de Séverine Dumercy. Merci pour tes relectures, tes conseils, tes encouragements. Ton soutien, ta grande disponibilité et ton amitié sincère m'ont permis de garder le cap, de m'ajuster et de ne pas abandonner. Merci aussi à Madona Moukhachen, pour son soutien dans le processus d'analyse. Merci de m'avoir épaulé et d'avoir répondu aussi gentiment à mes appels à l'aide. Enfin, je souhaite remercier Aurélie Tremblay pour son enthousiasme et ses encouragements remplis de sincérité et de bonne humeur !

Merci également à mes nombreux amis et collègues, qui se reconnaîtront sans difficulté, et qui ont su, chacun à leur manière, m'encourager à continuer et m'offrir leur soutien.

Je ne peux passer sous silence l'affection et la fierté que m'a témoignées ma famille. Vos encouragements, votre compréhension et votre grande patience dans mes absences ont été pour moi un moteur essentiel à la poursuite de ce parcours doctoral.

Un merci tout spécial à mon conjoint, Alexandre Gagné. Tout le long du parcours, tu as su m'écouter, dans les moments forts comme dans ceux où le découragement prenait le dessus. Tu m'as appuyé inconditionnellement et encouragé, peu importe les circonstances. Sois assuré de ma plus grande affection.

Je termine en remerciant du plus profond de mon cœur mes parents, Pierre Paquet et Danielle Paré. Dès l'enfance, vous avez su me montrer l'importance des études et de la persévérance. Vous m'avez inculqué des valeurs qui m'ont forgé et qui m'ont permis d'atteindre mes buts. Sans votre amour, votre soutien et votre regard rempli de fierté, je n'y serais pas arrivé.

Introduction

La communication orale constitue un élément crucial de plusieurs sphères de notre vie. Dans les écoles primaires et secondaires du Québec, le cours de français langue d'enseignement, dont les compétences et les composantes sont explicitées dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) (MÉQ, 2006a ; 2006b ; MELS, 2009a) vise le développement par les élèves de la compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées*. De manière plus précise, les attentes du programme sont claires : amener les élèves à développer différentes stratégies pour qu'ils soient capables de prendre la parole dans une variété de contextes, et ce, de manière réfléchie et avec assurance. À cet égard, Corbeil (2010), enseignant et linguiste, précise bien cet objectif à atteindre :

« L'objectif de l'enseignement du français, langue maternelle, est de permettre à l'enfant de faire, en onze ans de scolarité obligatoire, le passage entre la langue d'enfance qui est la sienne en arrivant à l'école et la langue standard dont il aura besoin dans sa vie adulte, comme personne, comme citoyen et comme travailleur [...] » (Corbeil, 2010, p. 10).

Pour faire en sorte que l'oral serve à l'apprentissage dans toutes les matières et, par conséquent, qu'il ne soit plus réservé exclusivement au cours de français (Charbonneau & Ouellet, 2007 ; Lebrun, 2010), le ministère de l'Éducation, dès l'implantation du PFÉQ (MÉQ, 2006a ; MÉQ, 2006b ; 2007), a instauré des compétences dites « transversales », parmi lesquelles se retrouve *Communiquer de façon appropriée*. Malgré les modifications au Régime pédagogique en vigueur depuis juillet 2011 et par lesquelles l'aspect *transversal* des compétences a été retiré, l'évaluation de la communication dépassant le cadre unique des cours de langue n'a pas disparu, et ce, tant au primaire qu'au secondaire (Gouvernement du Québec, 2010).

Le rôle actif de l'élève dans ses apprentissages constitue également un élément crucial des documents ministériels, et ce, tant au primaire qu'au secondaire. À cet égard, la Direction des ressources didactiques du ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) publiait en 2002 un document d'information portant sur l'utilisation du portfolio numérique, un outil pertinent pour rendre les élèves plus actifs dans leurs apprentissages. L'objectif de ce document était de fournir aux acteurs du milieu scolaire un cadre de référence afin de mieux comprendre cet outil

d'évaluation dont le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) suggère l'utilisation.

« Sa popularité grandissante s'explique par la nécessité pour les enseignantes et les enseignants de trouver des instruments de régulation et d'évaluation liés aux nouvelles pratiques pédagogiques et aux nouvelles approches en éducation. Le portfolio se veut un témoin et un instrument de développement des compétences de l'élève. » (MÉQ, 2002)

Au préscolaire et au primaire (MÉQ, 2006a) comme au secondaire (MÉQ, 2006b ; MELS, 2009a), le portfolio est vu comme un outil permettant de soutenir le processus d'apprentissage et d'évaluation de l'élève, et ce, dans plusieurs disciplines. La Politique d'évaluation des apprentissages (MÉQ, 2003) précise aussi qu'il constitue l'un des outils permettant d'assurer la communication entre l'école et les parents pour témoigner de la progression des apprentissages de l'élève. Avant l'arrivée du numérique, étant donné la nécessité d'accumuler des traces papier, la réalisation d'un portfolio requérait un espace physique important (Goupil et Lusignant, 2006) et générait beaucoup de travail organisationnel pour les enseignants (Simon et Forgette-Giroux, 1994). Toutefois, le numérique simplifie beaucoup la tâche des différents acteurs en éducation, et offre des avantages non négligeables (Chang, 2009).

Notre étude s'intéresse tout particulièrement à l'utilisation du portfolio numérique d'apprentissage dans une perspective où celui-ci offre un potentiel intéressant dans le développement de la compétence en production orale des élèves. En effet, certains chercheurs ont clairement évoqué l'utilité de l'outil afin d'accompagner la réflexion des élèves et l'autorégulation de leurs apprentissages dans des contextes variés (Harnell-Young *et al.*, 2007 ; Scallon, 2007), mais d'autres ont signalé son utilisation limitée en contexte d'enseignement-apprentissage de la communication orale (Lafontaine et Messier, 2009). Il convient donc de se questionner sur l'apport de cet outil dans le développement de la compétence orale les élèves.

Le premier chapitre de notre thèse présente notre problématique, qui s'articule autour de quatre grandes sections. D'abord, il sera question de la communication comme compétence clé pour le 21^e siècle. Ensuite, nous exposerons la situation actuelle par rapport à la place qu'occupe l'oral comme objet d'enseignement dans les classes de français au secondaire. Nous évoquerons à cet égard certaines études qui dressent un portrait de cette situation. Ensuite, nous aborderons

les solutions pour pallier les défis présents dans le milieu, et nous présenterons la question des activités métacognitives et de leur place dans le processus d'apprentissage de l'élève. Notre problématique se terminera par l'énonciation de l'objectif général et des objectifs spécifiques de notre recherche.

Dans le deuxième chapitre, nous présenterons notre cadre théorique, lequel s'appuie sur les plus pertinentes recherches en didactique de l'oral et en psychopédagogie. Cette double perspective est nécessaire pour couvrir l'ensemble des concepts qui nous apparaissent pertinents pour répondre à notre question de recherche. D'abord, nous présenterons certains modèles théoriques sur lesquels repose la didactique de l'oral, puis nous aborderons la question du portfolio d'apprentissage à travers une recension des écrits présentant les avantages et les défis inhérents à son utilisation. Nous traiterons ensuite de trois concepts intimement liés à l'utilisation du portfolio : l'autoévaluation, l'engagement affectif et l'autorégulation des apprentissages.

Le troisième chapitre présentera notre méthodologie, basée sur une approche qualitative afin de répondre à nos trois objectifs spécifiques de recherche, présentés à la fin de notre problématique.

Les quatre chapitres suivants présentent les résultats obtenus durant notre collecte de données et leur analyse. Nous avons choisi de présenter ceux-ci sous forme d'articles après avoir obtenu l'autorisation du département de psychopédagogie et d'andragogie. Nous débuterons cette partie par une présentation globale de nos trois articles de thèse (chapitre 4). Nous poursuivrons avec notre premier article (chapitre 5), qui traite de l'apport du portfolio numérique d'apprentissage pour l'autoévaluation (objectif spécifique 1). Suivra notre deuxième article (chapitre 6), abordant l'apport du portfolio numérique d'apprentissage sur l'engagement affectif (objectif spécifique 2). Nous terminerons par notre dernier article (chapitre 7) traitant de l'apport du portfolio numérique d'apprentissage dans le recours aux stratégies d'autorégulation (objectif spécifique 3).

Le dernier chapitre nous permettra d'effectuer, dans un premier temps, une synthèse de nos trois articles de recherche. Nous y présenterons de quelle manière ils permettent collectivement et de façon complémentaire de dresser un portrait du rôle que peut jouer le

portfolio dans le développement de la compétence orale des élèves. Finalement, après avoir exposé les limites et les forces de notre étude, nous énoncerons quelques recommandations destinées aux praticiens puis nous proposerons quelques pistes de recherches futures.

Chapitre 1 : Problématique

Malgré l'importance accordée par le ministère de l'Éducation à la compétence communicationnelle, comme nous venons de l'évoquer, la réalité dans les classes de français du secondaire, en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage de l'oral, ne semble pas suivre la parade (Sénéchal et Chartrand, 2011). Ainsi, dans ce chapitre, nous souhaitons rendre compte de cette situation en contextualisant la communication dans l'ensemble des compétences jugées nécessaires pour le 21^e siècle. Ensuite, la question de l'enseignement de l'oral et les défis que ce dernier représente seront exposés pour mieux comprendre l'écart entre les attentes extérieures à l'école et la réalité du milieu scolaire. Après avoir présenté différentes solutions proposées par les chercheurs en didactique de l'oral, nous montrerons en quoi l'étude de l'apport potentiel d'une solution technologique proposant une démarche métacognitive à l'élève revêt une importance particulière dans ce contexte où la compétence communicationnelle des élèves « est essentielle à la diffusion de connaissances, à l'échange de points de vue, à la confrontation d'idées et à l'argumentation touchant des choix et des opinions » (MÉQ, 2006b, p. 52).

1.1 La communication : une compétence clé pour le 21^e siècle

L'ère numérique et la mondialisation requièrent des individus qu'ils recourent à un ensemble de compétences permettant de fonctionner adéquatement, de s'y développer et d'y être actifs. C'est ce qu'ont désigné différents organismes et différents chercheurs comme étant les compétences pour le 21^e siècle et qui ont fait l'objet de plusieurs cadres de référence (Romero, 2017). Ces compétences, qui touchent différentes sphères de la vie, à savoir la sphère scolaire, la sphère professionnelle et la sphère sociale, permettent aux individus de s'adapter aux changements constants qui caractérisent le monde actuel (Neubert, Mainert, Kretzschmar et Greiff, 2015).

Romero (2017) a effectué une recension de différents modèles proposant des compétences pertinentes dans le monde scolaire et professionnel. Elle y note que malgré l'absence de consensus entre les différents cadres de référence quant aux compétences incluses, la communication, qui a été identifiée comme essentielle et centrale par certains auteurs et organismes (Ananiadou et Claro, 2009 ; Hart et Ouellet 2013 ; OCDE, 2018), se retrouve dans

l'ensemble de ceux-ci. Dans le contexte québécois, Romero (2017) retient des différents cadres de référence qu'elle a analysés cinq compétences qui tiennent compte de la réalité du système scolaire. Sans clairement nommer la communication, elle identifie celle-ci comme étant une composante importante de la compétence à collaborer. Même analyse du côté de l'OCDE (2017) qui, dans un référentiel présentant les compétences nécessaires à la résolution collaborative de problèmes, précise que la communication constitue un élément implicite lié à la capacité de collaborer. On y explique la nécessité de communiquer pour définir ou partager un plan de travail, ou bien pour offrir à ses partenaires de travail de la rétroaction sur la démarche et le déroulement de la résolution de problème.

Dans d'autres cadres de référence, comme dans celui de enGauge (Burkhardt *et al.*, 2003), la communication efficace est explicitement identifiée comme compétence et se traduit par une capacité à communiquer dans le cadre du travail d'équipe, de collaborer et de démontrer des habiletés interpersonnelles solides, et cette compétence est qualifiée d'essentielle dans une société de la connaissance. Par exemple, la communication permettra de négocier, d'exercer son leadership ou bien d'enseigner aux autres de nouvelles habiletés.

À cette capacité de communiquer et de collaborer face à face avec les collègues et les gens que nous côtoyons, Dede (2010) ajoute la nécessité d'apprendre à communiquer à travers les outils technologiques.

« [...] the nature of collaboration is shifting to a more sophisticated skillset. In addition to collaborating face-to-face with colleagues across a conference table, 21st century workers increasingly accomplish tasks through mediated interactions with peers halfway across the world whom they may never meet face-to-face. »
(Dede, 2010, p. 52)

Ces quelques exemples montrent bien l'importance à accorder à l'enseignement et à l'apprentissage de la communication dans différents contextes, d'une part, en raison des besoins professionnels et scolaires actuels, bien différents de ceux d'il y a à peine quelques décennies (Dede, 2010), et d'autre part, parce qu'il est impératif d'outiller les élèves pour fonctionner adéquatement dans la société de la connaissance et l'ère du numérique dans lesquelles nous nous trouvons (Romero, 2017).

1.2 L'oral : une place trop limitée en classe de français au secondaire ?

Malgré l'importance à accorder à l'enseignement et à l'apprentissage de la communication, tel que nous l'avons évoqué dans la section 1.1, le questionnement quant à la place qu'occupe et que devrait occuper l'oral en classe de français est bien présent, et ce, depuis plusieurs années. En fait, pour bien comprendre la situation actuelle dans les classes de français, il importe d'abord de présenter brièvement ce qu'en dit la recherche en didactique de l'oral.

1.2.1 L'état des lieux selon la recherche en didactique de l'oral

Actuellement, la recherche nous montre que la place accordée à l'enseignement et à l'apprentissage de l'oral dans le cours de français est plutôt limitée (Dumais et Lafontaine, 2011 ; Lafontaine et Préfontaine, 2007). Ce constat n'est pas nouveau. Déjà, dans les années 90, des chercheurs comme de Pietro et Wirthner (1998) et Nonnon (1999) soulevaient le fait que l'écrit et la lecture occupaient une place plus importante dans le champ de la didactique du français au détriment du champ de l'oral. Plus récemment, dans une vaste enquête menée au Québec en 2008 et dirigée par Suzanne G. Chartrand, professeure à l'Université Laval, il apparaît que l'enseignement du français, en général, a peu changé depuis 1985, bien qu'il y ait eu trois programmes d'études durant cette période¹ (Chartrand et Lord, 2013 ; Sénéchal et Chartrand, 2012). Les chercheuses relèvent également que « les activités formelles de communication orale sont actuellement peu présentes dans la classe de français au secondaire » (Sénéchal et Chartrand, 2011, p. 5). Récemment, Dolz (2017) soulignait encore la place plus importante accordée à l'écriture et à la lecture à l'école, indiquant que « l'entrée dans le monde de l'écrit et le développement de discours écrits, normés, savants et littéraires sont considérés encore aujourd'hui comme prioritaires dans les plans d'étude et dans les pratiques des enseignants » (Dolz, 2017, p. 301).

Comme le démontre Lafontaine (2007), l'oral n'est généralement pas enseigné à partir d'objectifs d'apprentissage précis ni grâce à des activités d'enseignement favorisant le

¹ On retrouve le programme de 1980, celui de 1995 et, enfin, le PFÉQ de 2006 au premier cycle du secondaire, et de 2007 pour le deuxième cycle du secondaire.

développement de cette compétence, constat qui semble faire consensus chez les enseignants et les élèves (Lafontaine, 2007 ; 2011). En ce sens, la façon d’aborder l’oral dans les classes peut être envisagée sous deux aspects : l’oral comme *médium d’enseignement*, aussi appelé *objet intégré*, ou comme *objet d’enseignement*, aussi appelé *objet autonome* (de Pietro et Wirthner, 1998 ; Lafontaine, 2001 ; Lafontaine, Plessis-Bélair et Bergeron, 2007).

L’oral, médium d’enseignement ou objet intégré

Il est actuellement possible d’observer dans les classes une prédominance de l’oral abordé sous l’aspect *médium d’enseignement*, lequel sert d’une part, à la transmission de connaissances et d’autre part, à la bonne communication entre un enseignant et son élève (transmission de consignes par l’enseignant, réponses spontanées d’élèves à un exercice, etc.) (Dumais et Lafontaine, 2011).

Lafontaine et Préfontaine (2007) identifient également l’exposé oral formel comme une situation où l’oral est considéré comme *médium d’enseignement*, puisqu’il fait peu l’objet d’un enseignement systématique et que dans bien des cas, les apprentissages des élèves ne sont pas guidés. En effet, une rétroaction sur les forces et défis n’est pas toujours faite, ne permettant pas à l’élève « de prendre en charge sa communication orale [ni d’en tirer] d’apprentissage explicite » (Dumais et Lafontaine, 2011, p. 290). Autrement dit, dans un tel contexte, l’élève ne sait pas toujours clairement et précisément sur quels points il doit travailler, ce qui rend difficile une pleine implication dans sa démarche d’apprentissage.

L’oral, objet d’enseignement ou objet autonome

Pour permettre aux élèves de réaliser de meilleurs apprentissages en oral, il faut envisager celui-ci comme *objet d’enseignement*, c’est-à-dire enseigner pour lui-même (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Lafontaine *et al.*, 2007). À cet égard, Lafontaine (2007) a présenté un modèle didactique de la production orale² dont une partie est basée sur ce statut de l’oral. S’appuyant sur divers éléments issus des travaux de Dolz et Schneuwly (1998), dont le modèle didactique des genres ainsi que la séquence didactique pour les genres oraux, son modèle a été validé à quelques reprises et a montré son efficacité.

² Ce modèle didactique sera abordé de manière plus approfondie au chapitre 2 présentant notre cadre théorique.

Messier (2007) est une des chercheuses ayant réalisé une étude validant ce modèle. En effet, dans une recherche qualitative de type descriptif menée dans une classe de français de 32 élèves de première secondaire, au terme de la mise en œuvre d'une démarche pédagogique d'enseignement-apprentissage de l'oral inspiré du modèle de Lafontaine (2001), les résultats démontrent que trois élèves ciblés — un fort, un moyen et un faible — ont réalisé des apprentissages en tenant compte des commentaires reçus lors des évaluations formatives.

Plus récemment, dans sa recherche doctorale, Sénéchal (2016) a elle aussi réalisé une étude en s'appuyant sur les travaux de Lafontaine (2001), plus particulièrement sur des éléments de la séquence didactique faisant partie de son modèle didactique de la production orale. Au terme de l'élaboration et de l'expérimentation de séquences didactiques en 3^e et 4^e secondaire, celles-ci ont permis aux élèves de réaliser des apprentissages significatifs en oral, montrant encore une fois l'importance d'aborder l'oral comme objet d'enseignement (Sénéchal, 2017).

Malgré ces exemples de recherche concluants, il semble difficile de percevoir des changements de pratique durables dans les classes, entre autres parce que les pratiques déclarées relèvent davantage de l'oral comme *médium d'enseignement* (Lafontaine et Messier, 2009). De plus, lorsque les enseignants participent à des projets de recherche, il est difficile de constater les changements durables qui s'opéreront dans les pratiques d'enseignement de l'oral (Sénéchal, 2016). Pour ces raisons, il nous apparaît nécessaire d'approfondir les recherches afin de proposer des stratégies pédagogiques complémentaires permettant aux enseignants de mieux travailler l'oral, de se sentir plus en confiance et d'amener leurs élèves à réaliser, comme l'ont mentionné Lafontaine et Préfontaine (2007), « des apprentissages durables et transférables dans d'autres situations » (p. 59).

1.2.2 Quelques pistes pour expliquer l'état des lieux

Cette place limitée occupée par les activités favorisant réellement l'apprentissage d'objets de l'oral en classe de français au secondaire peut en partie être attribuée à une méconnaissance de ce qu'est l'enseignement de l'oral (Dumais et Lafontaine, 2011). Comment expliquer ce manque de connaissances ? Différents aspects importants ressortent de la littérature scientifique à ce propos.

D'abord, la didactique de l'oral constitue un champ de recherche somme toute récent (Messier, 2007). En effet, bien que plusieurs recherches aient été effectuées dans les années 1980 et 1990 du côté européen, entre autres par Nonnon (1999), de Pietro et Wirthner (1998), et Dolz et Schneuwly (1998), « ce n'est qu'à partir des années 2000 qu'un regain en recherche a permis un foisonnement des travaux dans ce domaine » (Dumais et Lafontaine, 2011, p. 285). De plus, le foisonnement des travaux en didactique de l'oral s'articule toujours autour de questions qui subsistent et qui nécessitent qu'on s'y attarde. Parmi celles-ci se retrouvent les genres oraux à enseigner, les moyens de les enseigner et les stratégies permettant de tenir compte des besoins variés des élèves selon leurs forces et difficultés (Gagnon, de Pietro et Fisher, 2017).

Ensuite, une autre piste explicative à considérer concerne la formation des enseignants. En effet, Messier (2007) souligne le fait qu'un petit nombre de cours portant exclusivement sur la didactique de l'oral sont offerts par les universités québécoises aux étudiants en enseignement du français au secondaire.

Au-delà du manque de connaissances, la pondération de la compétence *communiquer oralement selon des modalités variées*, prescrite par le MELS, semble également expliquer cette place limitée (Sénéchal, 2011). En effet, dans la note globale du cours de français, de la première à la quatrième secondaire, la pondération de la compétence orale est de 20 %, et cette proportion diminue à seulement 10 % en cinquième secondaire (MELS, 2011a). Certains enseignants mettent donc de côté l'enseignement de l'oral pour investir plus de temps en lecture et en écriture.

1.3 Des solutions pour répondre aux défis de l'enseignement de l'oral

Les constats effectués précédemment opposent le fait que l'enseignement de l'oral occupe encore une place limitée en classe de français, malgré l'importance sociale de cette compétence et les travaux effectués en didactique de l'oral. Plusieurs défis subsistent donc dans ce domaine, et plusieurs solutions ont été proposées dans les écrits professionnels et scientifiques.

1.3.1 La question de la volatilité de l'oral

Charbonneau et Ouellet (2007) présentent une caractéristique importante liée à l'apprentissage de la communication orale : l'observation se base sur quelque chose qui ne reste pas, qui est volatil, à moins de l'enregistrer. Cet élément constitue, à notre avis, un défi important lié à l'évaluation de l'oral. Comment un enseignant peut-il arriver à bien justifier ses commentaires et les résultats qu'il donne à un élève si ce dernier ne peut voir par lui-même sa performance ? Comment peut-il témoigner de l'évolution de son élève s'il ne dispose pas de matériau tangible, comme un enregistrement audio ou vidéo, pour appuyer son évaluation ? Or, il semble que les enseignants aient plutôt tendance à conserver des notes d'observation écrites de leurs élèves (Lafontaine et Le Cunff, 2006).

Pour soutenir le travail d'observation et pour conserver des traces, Charbonneau et Ouellet (2007) encouragent l'utilisation d'enregistrements sonores et visuels. D'ailleurs, comme nous le verrons dans la section 1.3.2, cette stratégie est utilisée dans certaines recherches (Lafontaine et Hébert, 2015 ; Pellerin, 2018a ; Sénéchal, 2016) et offre des avantages indéniables quant à la possibilité de revoir les enregistrements pour des fins d'analyse et d'évaluation, tant pour l'élève que pour les chercheurs. D'ailleurs, le PFÉQ fait également référence à l'utilisation de tels enregistrements :

« L'observation directe et l'utilisation d'enregistrements sonores ou audiovisuels deviennent pour les élèves des outils permettant de porter un jugement critique et constructif sur leurs prises de parole et celles de leurs pairs et de structurer leur réflexion sur l'évolution de leurs pratiques. » (MELS, 2007, p. 36).

1.3.2 La question de l'évaluation et de l'autoévaluation

À l'instar des activités de communication orale, les pratiques évaluatives d'oral ne semblent pas occuper une grande place ni être marquées par une variété de moyens et d'outils. Selon les enseignants interrogés par Lafontaine et Messier (2009), elles n'ont lieu en moyenne que trois ou quatre fois durant une année scolaire, sont peu diversifiées et constituent majoritairement des évaluations sommatives, laissant peu de place pour le travail formatif des élèves. De plus, elles constituent une source d'insécurité chez les enseignants, étant donné le certain flou qui règne autour de leur mise en place (Lafontaine et Préfontaine, 2007). Pour cette

raison, plusieurs enseignants disent être plus tolérants dans l'évaluation des productions orales de leurs élèves, puisqu'ils considèrent cette évaluation comme étant plus subjective que celle des productions écrites ou des compréhensions de lecture. Aussi, ils attribuent aux élèves différents rôles (commentateurs, observateurs, etc.) permettant de pallier l'effet de subjectivité (Dumais, 2010a ; Lafontaine et Le Cunff, 2006).

Ce rôle que jouent les pairs dans l'évaluation de l'oral a été étudié par Dumais (2008 ; 2012), dans le cadre de sa recherche de maîtrise, menée auprès de 28 élèves et visant à « décrire les effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de troisième secondaire » (p. 8). Les résultats démontrent bien que l'évaluation par les pairs à l'aide d'une grille d'observation progressive aide grandement au développement de la compétence en communication orale, autant pour les élèves évalués que pour ceux procédant à l'évaluation. D'ailleurs, ces résultats corroborent ce que Lafontaine (2011) a fait ressortir : les élèves souhaitent recevoir de la rétroaction écrite sur leurs grilles d'évaluation « car, selon eux, ce sont ces commentaires qui leur permettent de s'améliorer, peu importe leur note » (p. 84).

L'importance de l'autoévaluation dans un contexte d'enseignement-apprentissage de l'oral a également été mise de l'avant dans les travaux de plusieurs chercheurs. D'abord, Lafontaine (2007) indique, dans la présentation de son modèle didactique, que nous détaillerons à la section 2.1.2, que cet aspect de l'évaluation permet à l'élève de prendre une place centrale dans ses apprentissages puisqu'il est en mesure de constater par lui-même les forces et les difficultés auxquelles il fait face. Ainsi, pour l'appuyer dans cette démarche, elle suggère de fournir des grilles d'autoévaluations construites sous forme de questions encourageant les réponses construites comportant des phrases complètes et permettant à l'élève de réfléchir en profondeur sur ses activités de communication orale, et ce, tant au point de vue de la qualité de ses présentations que de la qualité de la préparation et de la participation (Lafontaine, 2007).

La recherche de maîtrise de Dumais (2008), dont nous avons parlé un peu plus haut, propose également quelques considérations à propos de l'autoévaluation. Il a en effet demandé aux élèves participant à sa recherche de s'autoévaluer « à chaud », à l'oral, sans recourir à un enregistrement audio ou vidéo de sa performance et devant les autres élèves de la classe. Les résultats qui ressortent de son étude démontrent que les élèves ont su apprécier la valeur des autoévaluations, qui leur ont permis « de confronter [leur] propre perception de l'oral avec la

perception des pairs » (Dumais, 2008, p. 284). En revanche, une forte majorité d'élèves interrogés ont affirmé avoir rarement ou jamais reçu un enseignement explicite de la rétroaction (Dumais, 2008).

De son côté, Sénéchal (2016) a également inclus dans les séquences didactiques conçues et expérimentées dans le cadre de sa recherche doctorale une part d'autoévaluation. Les élèves ont réalisé cette autoévaluation de leurs productions orales après celles-ci, mais cette fois en ayant recours à des grilles d'autoévaluations. Cette évaluation de leurs forces et défis a été faite, à l'instar de Dumais (2008), sans avoir recours à l'autoscopie, soit l'observation et l'évaluation de sa propre performance grâce, entre autres, à l'utilisation d'un enregistrement vidéo de celle-ci (Tochon, 2002).

Ainsi, l'usage de la vidéo proposé dans différentes recherches sert davantage aux chercheurs et aux enseignants. Dumais (2008) n'enregistre les présentations orales que pour être en mesure de procéder à une évaluation complète et méthodique de celles-ci pour vérifier si la mise en œuvre d'une séquence didactique d'enseignement de l'oral se révélait efficace pour l'élève. La recherche de Sénéchal (2016) présente également une utilisation des enregistrements vidéo pour appuyer l'enseignement, par exemple en début de séquence didactique, et souvent pour un nombre limité d'élèves. Elle évoque également le fait que quelques élèves ont refusé d'apparaître à la caméra, et que l'équipement semblait en rebuter certains. Pour pallier cette difficulté, Sénéchal (2016) suggère que l'utilisation d'appareils comme les tablettes numériques avec caméra peut constituer une avenue intéressante, étant donné le caractère moins invasif de ces appareils.

De leur côté, Lafontaine et Hébert (2015) ont mené auprès de quatre classes de troisième cycle du primaire et de trois classes de troisième secondaire une recherche qualitative portant sur la reformulation dans les cercles de lecture. Dans leur cas, les élèves ont eu recours à la vidéo pour appuyer l'autoévaluation de productions orales. Toutefois, cette démarche s'inscrivait dans un tout, et bien que les résultats aient démontré que les élèves s'étaient améliorés à différents points de vue dans cette compétence, les chercheuses ne se sont pas concentrées spécifiquement sur l'autoévaluation à partir d'enregistrements.

À la lumière de ce qu'indiquent plusieurs chercheurs (Charbonneau et Ouellet, 2007 ; Dolz et Schneuwly, 1998 ; Lafontaine, 2007, 2011), le recours aux enregistrements vidéo constitue un incontournable pour appuyer le processus d'autoévaluation et d'évaluation par l'enseignant, surtout compte tenu de la présence plus importante des outils technologiques chez les élèves (Steeves, 2014).

En somme, nous constatons que la recherche en didactique de l'oral a identifié l'autoévaluation comme étant une activité métacognitive importante de l'apprentissage de l'oral. Pour Lafontaine (2007), l'élève qui porte un jugement sur ses propres performances prend en charge sa communication orale puisqu'il est amené à réfléchir à sa démarche, à son implication et au développement de sa compétence. Même constat chez Charbonneau et Ouellet (2007), pour qui la grande variété de ressources externes (personnes, outils technologiques, lieux, supports, etc.) que peut utiliser l'élève pour communiquer oralement nécessite qu'il soit « actif métacognitivement » (p. 153), c'est-à-dire « convié à poser un regard critique sur sa pratique et sur lui-même en tant qu'actant et apprenant qui conditionne et régit son agir » (p. 154). Or, ces recherches ont été réalisées il y a plus de dix ans, et à notre connaissance, aucune nouvelle étude québécoise n'a permis de valider cette affirmation et de dresser un portrait de l'évolution des pratiques. Compte tenu du fait que cette importance accordée à la métacognition est clairement identifiée dans les programmes ministériels (MÉQ, 2006a ; MÉQ, 2006b ; MELS, 2009a), peut-on affirmer que les compétences des élèves en ce sens se sont accrues ? Un élève du secondaire est-il aujourd'hui en mesure de réaliser une évaluation juste de ses propres forces et défis ? De plus, dans les exemples que nous avons cités, l'autoscopie n'était pas une variable étudiée. Pour ces raisons, il nous apparaît intéressant de vérifier de manière plus précise l'apport de tels enregistrements sur le contenu et la qualité des autoévaluations réalisées par les élèves.

1.3.3 La question de l'engagement des élèves

Les recherches qui ont été menées en didactique de l'oral au cours des dernières années se sont intéressées aux perceptions des élèves et des enseignants à l'égard des activités d'enseignement et d'évaluation de l'oral (Dumais 2010a ; Lafontaine et Messier, 2009 ; Lafontaine, 2011 ; Sénéchal et Chartrand, 2011 ; Sénéchal, 2012). En revanche, à notre connaissance, aucune d'étude ne s'est penchée spécifiquement sur l'engagement des élèves dans

ces activités, et ce, malgré le fait que les enseignants sachent que leurs élèves sont bien souvent angoissés à l'idée de réaliser une production orale et qu'ils apprécient souvent peu cet exercice (Plessis-Bélaïr, 1994).

Certains auteurs ont toutefois ciblé des manières de susciter cet engagement. Dolz et Schneuwly (1998) soulignent le rôle important de la mise en situation dans la contextualisation de l'activité d'oral et des apprentissages qui y seront faits. L'idée du destinataire réel est également évoquée pour susciter l'engagement des élèves. « En proposant aux élèves de réels destinataires (élèves et personnel de l'école, auditoire réel d'un concours, caméra, amis et enseignants d'autres classes), ceux-ci sont d'autant plus motivés. » (Lafontaine et Préfontaine, 2007, p. 57) De son côté, Pellerin (2014 ; 2018a ; 2018b) souligne l'importance de placer les élèves dans des situations authentiques d'apprentissage de l'oral, ce qui leur permettra d'accroître leur motivation et, par le fait même, leur autonomie.

À la lumière de ce qui précède, nous constatons que des possibilités fort intéressantes en matière d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation de l'oral sont disponibles pour améliorer la réussite et l'engagement des élèves. Un travail de recension effectué par Lafontaine (2007) permet d'ailleurs de constater que différents moyens (observation, entrevue, etc.) et outils (grille d'évaluation, d'autoévaluation, portfolio, etc.) peuvent appuyer l'enseignement et l'évaluation de l'oral. Par contre, peu de ces outils sont utilisés sur une base régulière. De fait, une recherche qualitative menée par Lafontaine et Messier (2009) auprès de 964 élèves et de 14 enseignants de français en Outaouais, au Québec, démontre que des grilles d'évaluation accompagnées de rétroaction verbale constituent les outils les plus utilisés pour évaluer l'oral, mais que l'entrevue, l'enregistrement de traces verbales ou le portfolio comptent parmi les outils les moins utilisés dans les pratiques évaluatives des enseignants (Lafontaine et Messier, 2009).

Plusieurs enseignants semblent donc faire le choix d'investir davantage d'énergie à travailler la lecture et l'écriture, étant donné les prescriptions gouvernementales quant au temps et à la pondération des compétences, tel que nous l'avons évoqué plus haut (Sénéchal, 2011). Toutefois, la compétence en communication orale est prescriptive (MÉQ, 2006b ; MELS, 2009a) et nécessite que les élèves et les enseignants y consacrent temps et énergie afin qu'il en découle des apprentissages solides. Des questions subsistent donc quant à la façon dont les moyens et outils présentés plus haut peuvent être utilisés par ces enseignants afin qu'ils puissent,

malgré les différentes contraintes administratives que nous avons évoquées, appuyer efficacement leurs élèves dans le développement optimal de leurs compétences en communication orale.

1.4 Importance des activités métacognitives pour favoriser l'autorégulation

Pour que les élèves puissent réaliser des apprentissages solides, ils ont tout avantage à s'investir dans des activités durant lesquelles ils pourront porter un regard critique sur la démarche d'apprentissage. D'ailleurs, plusieurs solutions évoquées dans la section 1.3 présentent une part de métacognition essentielle à l'apprentissage. Ainsi, les processus et stratégies d'autorégulation, qui comportent une variété d'activités métacognitives, doivent faire partie du parcours des élèves. D'ailleurs, des prescriptions ministérielles ont été prévues en ce sens dans le PFÉQ.

1.4.1 Les activités métacognitives dans le PFÉQ

Le programme de français, langue d'enseignement, présenté dans le PFÉQ, accorde une place importante aux activités métacognitives chez les élèves du secondaire. En effet, chacune des compétences à développer, soit la lecture, l'écriture et la communication orale, comporte la composante *Réflexion sur sa pratique*, qui implique des activités métacognitives permettant aux élèves d'identifier leurs forces et leurs défis, ainsi que les moyens à mettre en place pour s'améliorer (MÉQ, 2006b ; MELS, 2009a).

Une des activités qui tient une place importante dans les activités métacognitives est l'autoévaluation, définie par Legendre (2005) comme étant un « processus par lequel un sujet est amené à porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis au regard d'objectifs prédéfinis et tout en s'inspirant de critères précis d'appréciation » (p. 143). Pour arriver à porter ce jugement, l'élève doit prendre une certaine distance face au travail accompli afin de déterminer entre autres s'il arrive à porter un jugement concordant à celui de son enseignant.

Le PFÉQ encourage également l'élaboration d'un dossier d'apprentissage ou d'un portfolio afin de conserver des traces de ses apprentissages au fil du temps. Ces outils de consignation doivent être élaborés progressivement, et avec l'aide de l'enseignant. En effet, du début à la fin du secondaire, l'élève devra passer d'un niveau où il complète son outil de compilation en collaboration avec l'enseignant à un niveau où il procède de manière autonome, en réévaluant ou ajustant sa démarche au regard de sa connaissance de soi, développée au fil du temps.

1.4.2 Le portfolio numérique et l'apprentissage : une solution potentielle

Développer et mettre en œuvre des stratégies métacognitives efficaces nécessite pour les élèves un apprentissage complexe et un accompagnement structuré de la part de l'enseignant (Famose et Margnes, 2016 ; Noël, 2016). Pour arriver à accompagner les élèves adéquatement dans cet apprentissage, différents outils, dont le portfolio, peuvent s'avérer fort pertinents, à la condition qu'ils soient utilisés judicieusement. D'ailleurs, dans son document d'information portant sur les portfolios numériques, la Direction des ressources didactiques du ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ, 2002) avait comme objectif de fournir aux acteurs du milieu scolaire, tant au primaire qu'au secondaire, un cadre de référence afin de mieux comprendre cet outil d'évaluation dont le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) suggère l'utilisation.

« Sa popularité grandissante s'explique par la nécessité pour les enseignantes et les enseignants de trouver des instruments de régulation et d'évaluation liés aux nouvelles pratiques pédagogiques et aux nouvelles approches en éducation. Le portfolio se veut un témoin et un instrument de développement des compétences de l'élève. » (MÉQ, 2002)

Depuis cette publication, et avec l'arrivée du PFÉQ dans le milieu scolaire québécois (MÉQ, 2006a ; MÉQ, 2006b ; MELS, 2007), l'utilisation du portfolio numérique³ est encouragée afin de permettre à l'élève de garder des traces de ses travaux et apprentissages, et de réfléchir sur ces derniers afin de déterminer ses forces et ses défis (Abrami, Venkatesh, Meyer et Wade, 2013 ; Hartnell-Young *et al.*, 2007). La Politique d'évaluation des apprentissages

³ Un portfolio numérique peut se définir comme un contenant numérique permettant à l'élève de consigner et d'organiser des documents multimédias illustrant ses apprentissages et le processus ayant permis de les réaliser. (Abrami *et al.*, 2013)

(MÉQ, 2003) précise aussi qu'il constitue l'un des outils permettant d'assurer la communication entre l'école et les parents pour témoigner de la progression des apprentissages de l'élève. Dans ce qui suit, nous proposons de jeter un bref regard sur l'utilisation du portfolio pour appuyer l'apprentissage des élèves.

1.4.3 La place du portfolio à l'école

Ayant fait son apparition au milieu des années 1980 en Grande-Bretagne, le portfolio utilisé comme instrument d'évaluation, inspiré de celui que construit un artiste pour présenter ses œuvres, a vu sa popularité dans les milieux scolaires grandir au fil des années (Scallon, 2007 ; Simon et Forgette-Giroux, 1994). D'abord utilisé pour résumer les réalisations des élèves, le portfolio a vu son utilisation évoluer jusqu'à constituer un témoignage de l'effort et des progrès des élèves à travers le temps (Simon et Forgette-Giroux, 1994). Traditionnellement dans les écoles primaires et secondaires, le portfolio est un outil qui se réalisait sur support papier, et les artéfacts étaient conservés, par exemple, dans des classeurs, des boîtes d'archives ou des porte-documents occupant un grand espace physique dans les classes (Goupil et Lusignan, 2006), ce qui a parfois rendu la tâche difficile pour les enseignants qui souhaitaient mettre en place un tel outil (Simon et Forgette-Giroux, 1994). Or, la venue du numérique a permis de pallier plusieurs de ces difficultés d'ordre organisationnel, et a même contribué à accroître de manière significative le potentiel de cet outil (Chang, 2009).

Au secondaire, cette réalité semble avoir toujours été plus complexe à mettre en œuvre. En effet, les contraintes organisationnelles et pédagogiques, que ce soit en matière de gestion du nombre d'élèves pour les enseignants, du manque d'intérêt pour les élèves ou de complexité quant à la mise en œuvre de cet outil, ont fait en sorte que sa popularité y a été moins grande qu'au primaire (Hartnell-Young *et al.*, 2007). Quoi qu'il en soit, il est possible de constater que certaines expériences démontrent l'utilité et la faisabilité de la mise en œuvre du portfolio numérique, et ce, à différents niveaux scolaires à travers le monde. Nous présenterons ces exemples détaillés dans la section 2.2 de notre cadre théorique.

1.4.4 L'aspect numérique du portfolio pour travailler l'oral

Le contexte scolaire actuel et les changements technologiques qui s'y opèrent, notamment ceux qui sont associés à la présentation du Plan d'action numérique (MÉES, 2018), nécessitent qu'on accorde une attention particulière à l'aspect technologique lié à l'utilisation du portfolio, entre autres dans un contexte d'apprentissage de l'oral. D'ailleurs, il est intéressant de noter que selon l'organisme HabiloMédia (Johnson, Riel et Froese-Germain, 2016), les enseignants du secondaire disposent en grande majorité d'ordinateurs fournis par l'école (63 %) ou d'appareils mobiles apportés par les élèves (84 %) pour réaliser des activités d'apprentissage en classe. De son côté, le CÉFRIO (2017) montre que les jeunes de 12 à 15 ans possèdent en majorité un téléphone cellulaire (51 %) et une tablette numérique (63 %). Le pourcentage de jeunes de 16 à 18 ans possédant un téléphone cellulaire grimpe à 89 %, tandis qu'il baisse à 46 % lorsqu'on regarde ceux qui possèdent une tablette. Ces données nous montrent que plusieurs jeunes qui fréquentent les écoles secondaires sont en contact régulier avec le monde des technologies, dans leur vie personnelle ou à l'école, et que le milieu scolaire a tout avantage à en exploiter le potentiel pour appuyer les élèves dans leurs apprentissages.

Dans ses travaux, Lafontaine (2007) présente le portfolio comme un outil très intéressant, mais peu documenté dans le domaine de la didactique de l'oral, pour réaliser une consignation du travail des élèves, dresser un portrait de leur évolution et consigner des traces de leur progression sur une période donnée. Cet aspect longitudinal constitue un élément central du portfolio numérique, le distinguant des autres outils présentés à la section 1.3, puisqu'il permet de démontrer, grâce aux traces qui y sont consignées, la progression de l'apprenant et des données relatives à la démarche d'apprentissage (Abrami *et al.*, 2013 ; Hartnell-Young *et al.*, 2007). Comme les technologies ont permis de bonifier l'utilisation de cet outil, entre autres en simplifiant la consignation des fichiers multimédias (Karlin, Ozzogul, Miles et Heide, 2016), il nous apparaît donc intéressant de nous pencher sur un aspect particulier des technologies lié à l'utilisation du portfolio, soit le recours à des enregistrements audio et vidéo. Comme nous l'avons évoqué plus haut, l'oral est un matériau volatil (*cf.* 1.3.1) qui occasionne certaines difficultés liées à l'évaluation et à l'autoévaluation. En ce sens, il convient de rappeler que le PFÉQ prévoit que l'élève doit recourir « à des enregistrements qui lui permettent de s'observer en action et d'évaluer l'efficacité de sa démarche » (MÉQ, 2006b, p. 120). Ces enregistrements

permettent également de garder des traces des productions orales des élèves, permettant ainsi de constater leur progression sur une période de temps plus longue (Smith et Tillema, 2003). Ainsi, l'utilisation d'outils permettant les enregistrements audio ou vidéo consignés dans le portfolio pourrait faciliter grandement l'atteinte de ces buts et amènerait l'élève à prendre en charge ses apprentissages de l'oral, et ce, en réfléchissant à sa démarche de locuteur afin de déterminer les stratégies à utiliser lors de situations subséquentes de prise de parole (Lafontaine, 2007). D'ailleurs, Pellerin (2014 ; 2018a ; 2018b), dont les travaux s'intéressent principalement à l'apprentissage du français langue seconde chez des élèves du primaire, montre que l'utilisation des technologies mobiles en classe offre aux élèves des moyens de développer leur autonomie et leur sens de l'agentivité. En fait, les élèves utilisent les fonctionnalités multimodales offertes par les outils technologiques, dont la possibilité de réaliser des enregistrements audio et vidéo, pour observer leurs pratiques et prendre en charge leur processus d'apprentissage (Pellerin, 2018b).

« The physical and cognitive affordances of the mobile devices (Hartson, 2003) supported and contributed to the learners' development of metacognitive skills and processes, which in turn fostered a sense of agency in their learning process. » (Pellerin, 2018, p. 297)

Cette autonomie et cette capacité d'auto-observation et d'autoévaluation sont au cœur du modèle de l'autorégulation des apprentissages de Zimmerman (2000), et constituent des éléments importants de la démarche réflexive caractéristique du portfolio numérique (Venkatesh *et al.*, 2013). Ces observations étant davantage associées au primaire, est-il possible de dresser des constats similaires au secondaire ? Ces outils permettraient-ils, sans trop empiéter sur le temps de classe, de maximiser les effets des situations d'apprentissage où s'effectue un travail sur l'oral, tout en permettant de bonifier ou de maximiser les apprentissages dans cette compétence chez les élèves ? Ces différentes questions nous amènent à présenter nos objectifs de recherche ainsi que la pertinence de celle-ci.

1.5 Objectifs et pertinence de la recherche

Malgré les avancées de la recherche et une meilleure connaissance des défis et solutions pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage de l'oral, les difficultés observées en classe de français semblent toujours d'actualité (Plessis-Bélaïr, 2015). Certains modèles théoriques et

propositions didactiques, qui seront détaillés plus loin, ont déjà montré leur efficacité (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Dumais 2010a ; 2010b ; Dumais et Messier, 2016 ; Lafontaine, 2001 ; Lafontaine et Préfontaine, 2007 ; Messier, 2007). Or, malgré les résultats de recherches prometteurs qui ont découlé de leur expérimentation, certains outils, dont le portfolio numérique, jumelé aux possibilités d'enregistrement audio et vidéo offertes par les outils technologiques, n'ont pas fait l'objet d'études systématiques. D'ailleurs, au regard des considérations que nous avons présentées plus haut, il semble que cet outil puisse constituer une avenue fort intéressante à explorer. Pour cette raison, dans le cadre de notre recherche, nous proposons de cibler l'objectif général suivant :

- **Objectif général :** Décrire et analyser l'apport général du portfolio numérique d'apprentissage pour le développement de la compétence en production orale d'élèves du secondaire en classe de français, langue d'enseignement ;

De cet objectif général de recherche découlent trois objectifs spécifiques :

- **Objectif spécifique 1 :** Décrire et analyser l'apport du portfolio numérique d'apprentissage pour l'**autoévaluation**⁴ de la compétence en production orale d'élèves du secondaire en classe de français, langue d'enseignement ;
- **Objectif spécifique 2 :** Décrire et analyser l'apport du portfolio numérique d'apprentissage sur l'**engagement affectif**⁵ d'élèves du secondaire dans la réalisation des tâches de production orale en classe de français, langue d'enseignement ;
- **Objectif spécifique 3 :** Décrire et analyser l'apport du portfolio numérique d'apprentissage dans le recours à des **stratégies d'autorégulation**⁶ d'élèves du secondaire lors des activités de production orale en classe de français, langue d'enseignement.

⁴ Par *autoévaluation*, nous entendons un « processus par lequel un sujet est amené à porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis en regard d'objectifs prédéfinis et tout en s'inspirant de critères précis d'appréciation » (Legendre, 2005). Ce concept sera abordé de manière détaillée à la section 2.4 de notre cadre théorique.

⁵ Par *engagement affectif*, nous entendons la présence de réactions affectives positives dans le contexte de la classe et, plus largement, dans le contexte de l'école en général (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004). Ce concept sera abordé de manière détaillée à la section 2.5 de notre cadre théorique.

⁶ Par *stratégies d'autorégulation*, nous entendons un ensemble de processus et de stratégies permettant à un sujet de s'adapter de manière proactive ou défensive afin d'atteindre un ou plusieurs buts personnels (Zimmerman, 2000). Ce concept sera abordé de manière détaillée à la section 2.6 de notre cadre théorique.

Au point de vue social, rappelons que la communication constitue une compétence identifiée parmi les plus importantes pour fonctionner adéquatement dans la société du 21^e siècle (Ananiadou et Claro, 2009 ; Burkhardt *et al.*, 2003 ; Hart et Ouellet, 2013 ; OCDE, 2018 ; Romero, 2017). Paradoxalement, à l'école, plus particulièrement dans les classes de français au secondaire, l'oral abordé comme *objet d'enseignement* occupe peu de place en matière de temps et d'activités réalisées (Dumais et Lafontaine, 2011 ; Sénéchal, 2011). De surcroît, le temps accordé à la réflexion et aux activités métacognitives par rapport aux productions orales, bien qu'identifié comme étant important dans le processus d'apprentissage (Charbonneau et Ouellet, 2007 ; Lafontaine, 2007), est lui aussi limité, voire absent dans certains cas (Dumais et Lafontaine, 2011). Étant donné ces constats, il nous apparaît nécessaire d'approfondir de manière rigoureuse le rôle que peuvent jouer des outils pédagogiques intégrant les TIC sur les apprentissages des élèves afin de répondre à des préoccupations importantes du milieu scolaire et de la société en général. En ce sens, le portfolio numérique ayant démontré son grand potentiel dans d'autres contextes que celui de l'oral, il nous apparaît pertinent de lui accorder notre attention pour voir de quelle manière il peut contribuer à enrichir les pratiques pédagogiques en oral dans les classes de français au secondaire.

Chapitre 2 : Cadre théorique

Le portrait de la situation de l'enseignement de l'oral que nous avons dressé dans le chapitre précédent montre que malgré des avancées certaines depuis les dernières années, des zones restent encore à travailler. Parmi celles-ci, notons entre autres la question des dispositifs et des moyens pour enseigner et évaluer l'oral, mais aussi la question des besoins différenciés des élèves (Gagnon, de Pietro et Fisher, 2017). Le portfolio numérique peut-il constituer une avenue intéressante pour accompagner les enseignants et les élèves dans l'enseignement et l'apprentissage de l'oral ?

Nous proposons, dans le présent chapitre, d'établir les bases théoriques sur lesquelles notre démarche de recherche s'appuie. Le portfolio étant un outil complexe, dont les implications pour les acteurs, tant les élèves que les enseignants, sont multiples, il importe de bien cadrer les concepts et approches théoriques qui y sont rattachés afin de bien comprendre les liens qui les unissent. Ainsi, pour construire ce cadre théorique, nous avons effectué une recension des écrits à partir des principales bases de données disponibles dans le domaine de l'éducation et des sciences humaines et sociales, et avons sélectionné les écrits qui présentaient des études empiriques ou théoriques, issus de la recherche québécoise, canadienne et étrangère.

Pour arriver à déterminer clairement les orientations de notre recherche, nous définirons d'abord les concepts et modèles théoriques liés à l'enseignement et à l'apprentissage de l'oral en contexte scolaire. Ensuite, nous dresserons un portrait de la recherche portant sur l'utilisation du portfolio numérique en contexte scolaire. Finalement, nous aborderons trois concepts qui sont au cœur de son utilisation : l'autoévaluation, l'engagement affectif et l'autorégulation.

2.1 Enseignement de l'oral : considérations théoriques

Comme toute discipline enseignée, l'oral comporte son lot d'éléments caractéristiques se rattachant à différents domaines liés à l'éducation. Dans un premier temps, nous présenterons les apports pédagogiques et linguistiques qui permettent de définir les balises de l'oral, et qui soulèvent également des questions sur lesquelles se penchent encore les chercheurs. Dans un deuxième temps, nous préciserons les aspects linguistiques caractérisant cet aspect de la langue

travaillée à l'école, et nous terminerons, dans un troisième temps, avec les éléments caractéristiques de l'oral propres au PFÉQ.

2.1.1 La compétence en communication orale : apports de la pédagogie et de la linguistique

Il apparaît difficile d'aborder une recherche portant sur l'enseignement et l'apprentissage de l'oral sans d'abord établir les bases théoriques permettant, dans un premier temps, d'explicitier le concept de compétence. Il convient également, afin de mieux comprendre et de mieux guider la réflexion, de dresser un portrait des éléments linguistiques qui caractérisent l'oral, et ce, afin de mieux comprendre les composantes de cette compétence du cours de français, langue d'enseignement, au secondaire (MÉQ 2006b ; MELS 2009a).

2.1.1.1 Le concept de compétence

L'approche par compétence a fait son entrée dans le programme de français au secondaire en 1995, dont la visée est de permettre aux élèves de « devenir [...] des lecteurs avertis, des scripteurs habiles et des locuteurs efficaces » (MÉQ, 1995, p. 2). Pour l'ensemble des disciplines, c'est plutôt avec l'arrivée du Renouveau pédagogique, dernière réforme pédagogique au Québec, que cette approche a été implantée dans les milieux scolaires préscolaire, primaire et secondaire. Avec ce renouveau, des changements de pratiques devaient s'observer chez les enseignants, étant donné les nouvelles approches pédagogiques privilégiées. Parmi les concepts qui ont fait leur entrée dans le vocabulaire scolaire, le plus important d'entre eux est sans doute celui de *compétence*, qui est défini dans le PFÉQ de la manière suivante :

« Un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. Elle suppose la capacité de l'élève à recourir de manière appropriée à des moyens diversifiés qui incluent non seulement l'ensemble de ses acquis scolaires, mais aussi ses expériences, ses habiletés, ses attitudes, ses champs d'intérêt, de même que des ressources externes comme ses pairs, ses enseignants, des experts ou encore des sources d'information de diverses natures. » (MÉQ, 2006b, p. 7)

Pour développer sa compétence orale, l'élève doit nécessairement acquérir différents objets communicationnels, linguistiques et non linguistiques.

2.1.1.2 Les éléments communicationnels relatifs à la langue orale

Le premier élément communicationnel sur lequel il importe de se pencher concerne le schéma de la communication, tel que présenté par Jakobson (1970). Bien que les travaux de cet auteur datent de la fin des années 1960, nous les avons choisis puisque, comme l'indique Lafontaine (2001), ils ont servi à développer les éléments relatifs à la communication dans les différents programmes de français parus depuis 1980.

Selon cet auteur, pour communiquer, les interlocuteurs ont recours à un code commun : la langue. Lorsqu'un contact (physique et psychologique) est établi, il est possible pour l'émetteur de transmettre au récepteur un message, qui transite par un canal écrit ou oral. Le tout se déroule dans un contexte regroupant le cadre spatio-temporel de l'acte de communication, lequel inclut les individus, les objets et les éléments qui le composent. Ce contexte suppose également des connaissances partagées par les interlocuteurs. On peut visualiser l'organisation des différents paramètres du schéma de la communication en observant la figure 1.

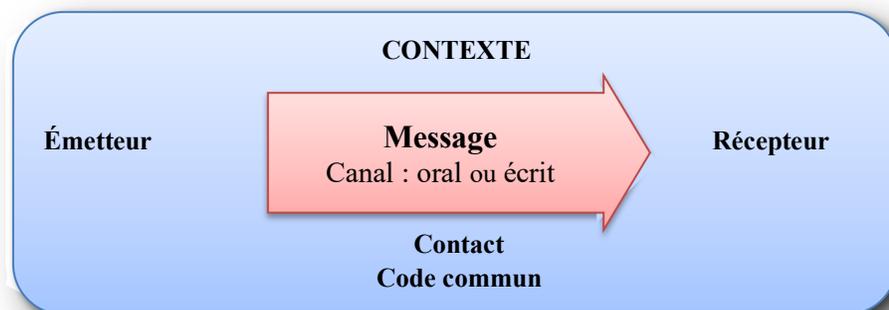


Figure 1 : Schéma de la communication de Jakobson (1970)

Autre élément important des travaux de Jakobson (1970) : les fonctions du langage. Au nombre de six et axées chacune sur un élément du schéma de la communication, elles permettent de « parler de tous les aspects de la réalité » (Riegel, Pellat et Rioul, 1999, p.3).

1. *La fonction référentielle* (axée sur le contexte) : permet d'évoquer tout ce qui constitue le contexte tel que nous l'avons défini précédemment.
2. *La fonction métalinguistique* (axée sur le code) : permet de discourir sur la langue et sur les éléments qui la constituent.

3. *La fonction expressive* (axée sur l'émetteur) : permet à l'émetteur de s'exprimer sur ses attitudes et sentiments par rapport au contenu de son message.
4. *La fonction conative* (axée sur le récepteur) : permet d'agir sur le comportement du récepteur.
5. *La fonction phatique* (axée sur le contact) : permet aux interlocuteurs de maintenir le contact, et ce, sans échanger de message à portée référentielle.
6. *La fonction poétique* (axée sur le message) : permet de produire un message dont les effets stylistiques sont travaillés.

2.1.1.3 Les éléments linguistiques distinguant l'oral de l'écrit

Malgré les nombreuses précisions dans le programme de français, nous avons vu, dans le précédent chapitre, que plusieurs enseignants n'offraient à leurs élèves que des pratiques d'oral souvent calquées sur l'écrit. C'est ce que Dolz et Schneuwly (1998) appellent « l'écrit oralisé ». Ce fait issu de la pratique enseignante tire sa source de l'histoire de la linguistique. Celle-ci a été marquée par de nombreux auteurs pour qui la langue parlée n'a que trop peu fait l'objet de leur intérêt (Gadet, 1996). Aujourd'hui, bien que la situation ait changé, la question de l'oral à enseigner, de la limite entre ce qui est et ce qui n'est pas du domaine de l'oral subsiste et nécessite davantage de recherche et de réflexion (Gagnon, de Pietro et Fisher, 2017). Cela dit, pour bien enseigner l'oral, il faut savoir que des distinctions marquées existent tout de même entre l'oral et l'écrit. Pour cette raison, il importe de bien comprendre les éléments théoriques qui sous-tendent l'enseignement et l'apprentissage de l'oral.

La principale distinction entre le langage oral et écrit est que le premier se réalise grâce à l'appareil phonatoire humain et qu'il se concrétise physiquement sous la forme d'ondes dont la fréquence, la durée et l'intensité peuvent être mesurées (Dolz et Schneuwly, 1998). C'est d'ailleurs ce qui est étudié par la phonétique, branche de la linguistique qui s'intéresse à la production physique des sons, dépourvus de sens (Préfontaine, Lebrun et Nachbauer, 1998). Une autre branche de cette discipline s'intéresse à l'oral : la phonologie. Cette dernière étudie les phonèmes, soit « les unités linguistiques minimales distinctives, en nombre limité, dans une langue » (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 52), essentiels à la composition et à la compréhension du message oral.

Notons également que la phonologie s'intéresse aux faits prosodiques. Le premier, l'intonation, qu'on peut mesurer par la hauteur de la voix, fait référence à ce que Dolz et

Schneuwly (1998) appellent des « mélodies vocales [qui] traduisent les variations d'émotion ou d'attitude particulières à l'énonciateur au moment où celui-ci s'exprime » (p. 53). Le second, l'accentuation, réfère à la mise en relief de syllabes ou de mots, et peut être mesuré en matière d'intensité, de durée et de hauteur. Deux types d'accents sont identifiés : l'accent tonique, qui s'observe en français par une insistance marquée sur la finale d'un groupe de mots, et l'accent d'insistance, qui revêt davantage une valeur affective ou un choix du locuteur pour servir son propos — par exemple pour marquer l'insistance sur un élément de son discours (Préfontaine *et al.*, 1998). Le dernier, le rythme, correspond à l'organisation de la parole autour des accents et des pauses, permettant ainsi d'observer une certaine rythmique dans l'élocution.

Du point de vue morphosyntaxique, Dolz et Schneuwly (1998) soutiennent qu'on ne doit pas considérer l'oral et l'écrit comme étant deux systèmes distincts. En effet, du point de vue morphologique, bien que certaines régularités présentes à l'écrit ne soient pas audibles à l'oral ou ne se manifestent pas de la même manière, la grande majorité des phénomènes grammaticaux peuvent être observés autant à l'oral qu'à l'écrit. « ... ce n'est qu'en hypertrophiant quelques phénomènes que l'on peut asseoir la thèse de deux langues différentes » (Gadet, 1989, p. 53). Par contre, la construction du discours oral diffère de celle du discours écrit, surtout dans un contexte d'oral dit « spontané », lequel se construit au fur et à mesure de l'élaboration de la pensée du locuteur. En effet, dans ce contexte, l'énonciateur ajoute de manière inconsciente à son discours ce qu'il convient d'appeler des « scories », soit des soupirs, des hésitations, des faux départs, etc. qui ponctuent le discours et démontrent le travail d'élaboration qui s'opère alors. Selon Dolz et Schneuwly (1998), ces marques caractéristiques de l'oral, si elles sont transcrites, peuvent laisser croire en une incohérence ou en un manque de clarté du discours. Or, ces « scories » ne sont que peu perçues par les auditeurs.

Finalement, au point de vue de la lexicologie, Gadet (1996) précise que lorsqu'on parle de lexique, l'hétérogénéité de la langue orale s'oppose au caractère standardisé de l'écrit, lequel est « codifié, fixé, stabilisé et normé » (p. 17). Dolz et Schneuwly (1998) rappellent qu'étant donné qu'elle s'élabore au fur et à mesure de l'expression, la parole dite spontanée ne peut s'inscrire dans la prévisibilité, ce à quoi Riegel, Pellat et Rioul (1999) ajoutent que la spontanéité implique l'ajout de commentaires métalinguistiques, soit des expressions telles que « *comment dire* » ou « *comme on dit* », ou bien par l'utilisation d'un lexique plus vague ou imprécis.

2.1.1.4 Les éléments non linguistiques distinguant l'oral de l'écrit

Les éléments énoncés précédemment, qui sont propres à la linguistique, ne représentent que quelques particularités de la langue orale, auxquelles s'ajoutent des moyens non linguistiques qui doivent être impérativement pris en compte. Ceux-ci sont soumis à des variations de tous ordres, dont des variations culturelles. Par exemple, un signe non verbal dans un coin du monde n'aura pas nécessairement la même signification dans un autre coin du monde (Dolz et Schneuwly, 1998).

Ces moyens non linguistiques, ajoutés au codage linguistique et prosodique dont nous avons déjà fait mention, permettent d'utiliser le corps comme moyen d'interaction appuyant, et parfois même substituant le message oral. Le tableau I présente une synthèse de ces divers moyens.

Tableau I : Moyens non linguistiques de la communication orale
selon Dolz et Schneuwly (1998, p. 57)

Moyens paralinguistiques	Moyens kinésiologiques	Position des locuteurs	Aspect extérieur	Aménagement des lieux
Qualité de la voix, mélodie, débit et pauses, respiration, rires, soupirs...	Attitudes corporelles, mouvements, gestes, échanges de regards, mimiques faciales...	Occupation des lieux, espace personnel, distances, contact physique...	Habits, déguisements, coiffure, lunettes, propreté...	Lieux, aménagement, illumination, disposition chaises, ordre, ventilation, décoration...

2.1.1.5 La typologie des objets d'oral de Dumais (2014)

Plus récemment, Dumais (2014) a réalisé une analyse théorique importante portant sur les objets d'oral. Au terme d'un travail d'anasynthèse réalisé dans le cadre de sa recherche doctorale, ce chercheur a proposé une typologie regroupant 334 objets d'oral répartis en dix types. Ces travaux permettent « de voir la complexité de l'oral et de mieux le comprendre » (Dumais, 2015, p. 46).

De manière plus précise, la typologie proposée (Figure 2) se divise d'abord en deux volets. Le premier, le *volet structural*, regroupe quatre types d'objets qui concernent la structure de la langue. Le *type paraverbal* présente entre autres le débit, le volume et l'articulation. Dans

le *type morphologique*, nous retrouvons entre autres la dérivation et le temps verbal. Ensuite, le *type syntaxique* concerne des éléments comme la coordination, la subordination et la juxtaposition. Finalement, dans le *type lexico-sémantique*, il est question de tout ce qui touche le sens des mots (Dumais, 2014 ; 2015).

Le second volet, soit le *volet pragmatique*, regroupe des types d’objets qui lient le code à son contexte d’utilisation. Il regroupe six types d’objets : le *type non verbal*, comprenant les gestes qui servent à mieux faire comprendre le message verbal ; le *type matériel*, concernant tous les supports au service de la prise de parole ; le *type communicationnel*, regroupant tout ce dont un individu doit tenir compte avant, pendant ou après une situation de prise de parole ou d’écoute ; le *type discursif*, s’intéressant aux types et genres discursifs impliqués dans la communication ; le *type de contenu*, référant aux informations qui sont contenues dans l’acte de communication ; le *type émotionnel*, rassemblant tout ce qui touche les émotions dans le message véhiculé.

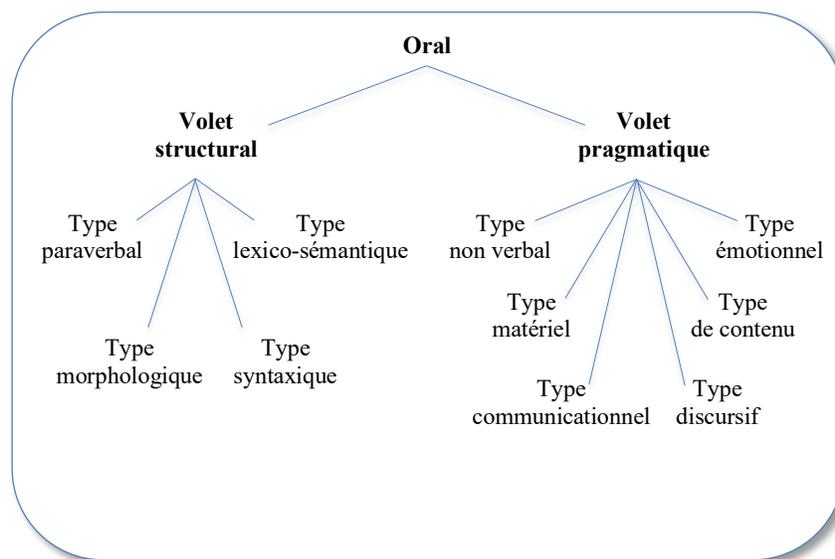


Figure 2 : Typologie des objets de l’oral (Dumais, 2014, p. 191)

En somme, les travaux de Dumais (2014) ont permis de fournir « une référence incontournable pour les praticiens et les futurs enseignants qui souhaitent mieux connaître l’oral et ses composantes » (Dumais, 2014, p. 227).

2.1.2 Les modèles didactiques de la communication orale

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre portant sur notre problématique (cf. 1.2.1), la didactique de l'oral est un champ de recherche en plein essor en éducation dans la francophonie. Les années de développement ont permis de voir naître divers modèles didactiques, dont certains s'inscrivent en continuité les uns par rapport aux autres, étant donné que les chercheurs, afin de construire leurs propres modèles, se sont appuyés sur les forces et limites des précédents.

Dans cette section, nous nous attarderons à l'approche par les genres, retenue pour notre recherche, et qui se distingue par le fait qu'elle s'attarde aux « dimensions enseignables du genre » (de Pietro et Schneuwly, 2003, p. 28). D'abord, nous présenterons le modèle didactique des genres de Dolz et Schneuwly (1998), puis nous enchaînerons avec le modèle didactique descriptif de Lafontaine (2001). Nous exposerons ensuite de quelle manière Lafontaine (2007) a explicité une séquence d'enseignement de l'oral, laquelle a été bonifiée grâce au modèle des ateliers formatifs de Dumais (Dumais, 2008 ; 2010c ; Dumais et Messier, 2016).

2.1.2.1 Les modèles des genres de Dolz et Schneuwly (1998)

Des travaux en didactique du français réalisés en Suisse francophone ont offert au milieu scolaire un modèle didactique des genres (de Pietro et Schneuwly, 2003 ; Dolz et Schneuwly, 1998). Dans la foulée de ces travaux, la construction de séquences didactiques a permis d'opérationnaliser le modèle (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001 ; Dolz et Schneuwly, 1998), et donc d'atteindre comme but premier de faire des situations réelles de communication des objets d'enseignement, et ce, en s'appuyant sur deux principes. D'abord, leurs séquences permettent d'arriver à articuler les deux niveaux auxquels s'effectue le travail sur l'oral : *la communication*, soit la réalisation d'une activité langagière durant laquelle les élèves produisent des textes oraux dans des situations de communication diverses, et *la structuration des activités*, soit la prise de conscience des dimensions de l'activité ainsi que l'observation et l'analyse de celles-ci. Cette articulation vise à « faire de l'activité langagière dans toutes ses dimensions le point de départ et l'objet de la structuration » (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 92). Les auteurs précisent que l'acte de parole constitue un vecteur d'enseignement-apprentissage, sans être nécessairement considéré comme un objet à travailler. Cet élément rejoint l'idée de l'oral

comme étant un médium d'enseignement, que nous avons présenté au chapitre précédent (cf. 1.2.1).

Ensuite, Dolz et Schneuwly (1998) font en sorte que la parole, sous les diverses formes qu'elle peut prendre, devienne un objet d'enseignement-apprentissage à part entière. L'objectif qui découle de ce deuxième principe est de placer les élèves dans des situations de communication les plus plausibles et significatives possible, tout en leur fournissant des outils permettant une meilleure maîtrise de ces situations.

De manière plus précise, les séquences didactiques qu'ont élaborées ces chercheurs s'articulent de la même manière. Elles débutent par une mise en situation présentant le projet de communication, ciblant entre autres les attentes auxquelles les élèves devront répondre à la fin de celui-ci. Viendra ensuite une production initiale, première tentative de réalisation de l'activité langagière qui permettra de mettre en lumière les problèmes et les difficultés que pose tel ou tel genre d'activité de communication orale, donc de faire état de leurs connaissances et de déterminer les apprentissages à réaliser. Puis, un nombre d'ateliers spécifiques déterminé par l'enseignant et portant sur des aspects précis du genre oral travaillé (prendre des notes, apprendre à reformuler, etc.) est offert aux élèves afin de les outiller en vue d'un réinvestissement dans une production finale. Celle-ci permet aux élèves de démontrer leur intégration des savoirs qu'ils auront construits au cours des ateliers (Dolz et Schneuwly, 1998).

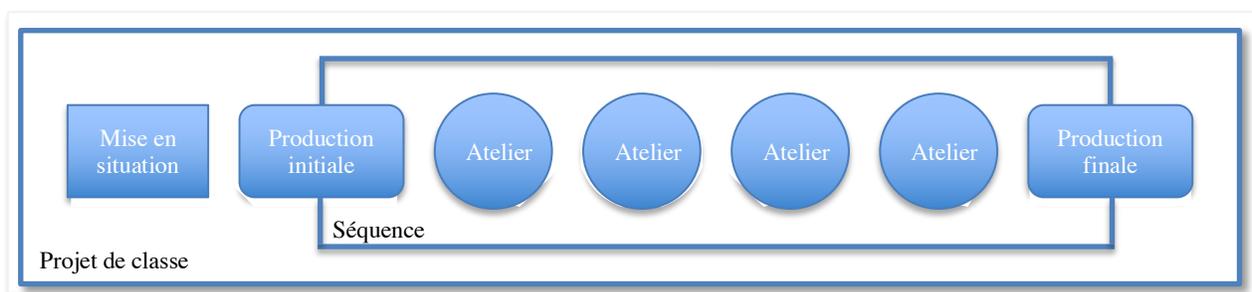


Figure 3 : La séquence didactique de Dolz et Schneuwly (1998, p. 94)

Différents modèles didactiques des genres, suivant la structure de la séquence didactique telle que présentée à la figure 3, ont été élaborés par Dolz et Schneuwly (1998) ainsi que par Dolz *et al.* (2001), chacun présentant des particularités propres aux genres enseignés en matière de situation de communication, d'organisation interne et de caractéristiques linguistiques. Ces

modèles ont servi de référence à l'élaboration du programme actuel de français, langue d'enseignement au secondaire (MÉQ, 2006b ; MELS, 2009a), et c'est aussi en partant de ces modèles que Lafontaine (2001) a élaboré son modèle didactique de la production orale.

2.1.2.2 Le modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue d'enseignement au secondaire de Lafontaine (2001)

Au Québec, Lafontaine (2001) a élaboré un modèle didactique descriptif de la production orale (Figure 4) en se basant, entre autres, sur les travaux de Dolz et Schneuwly (1998). Selon elle, bien qu'intéressants, les modèles de ces auteurs « ne représentent pas un modèle général de la didactique de l'oral » (Lafontaine et Préfontaine, 2007, p. 52) puisqu'ils ne s'attardent qu'à la composante des genres et de leurs spécificités. De plus, elle souhaitait apporter davantage de précisions quant à la situation de communication élaborée et aux types d'ateliers formatifs pouvant être proposés (Lafontaine, 2007).

Ainsi, après avoir observé le travail en classe de sept enseignants de français langue d'enseignement au secondaire, et après les avoir questionnés lors d'entrevues semi-dirigées, Lafontaine (2001) a d'abord pu identifier les deux statuts de l'enseignement de l'oral que nous avons présentés dans le chapitre portant sur notre problématique (*cf.* 1.2.1), à savoir l'oral *médium* et l'oral *objet d'enseignement*.

Rappelons que le statut de l'oral *médium d'enseignement* est celui qui se retrouve presque exclusivement en salle de classe de français au secondaire, et ce, de trois façons. D'abord, il est utilisé comme stratégie principale pour appuyer l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Ensuite, des situations d'oral planifié sont proposées par les enseignants, qui demandent aux élèves de participer à des activités d'oral sans enseignement ni mise en pratique au préalable. Finalement, les enseignants proposent des activités d'oral spontané, comme des discussions à brule-pourpoint, encore là sans enseigner aux élèves comment faire, et en tolérant l'utilisation d'un langage familier. Ce statut de l'oral n'a que très peu d'impact sur les élèves étant donné l'absence d'apprentissages oraux. De ce fait, ils ne sont pas amenés à prendre en charge leur communication orale (Lafontaine, 2001), soit à devenir davantage conscients de leurs forces et de leurs défis en vue de s'améliorer.

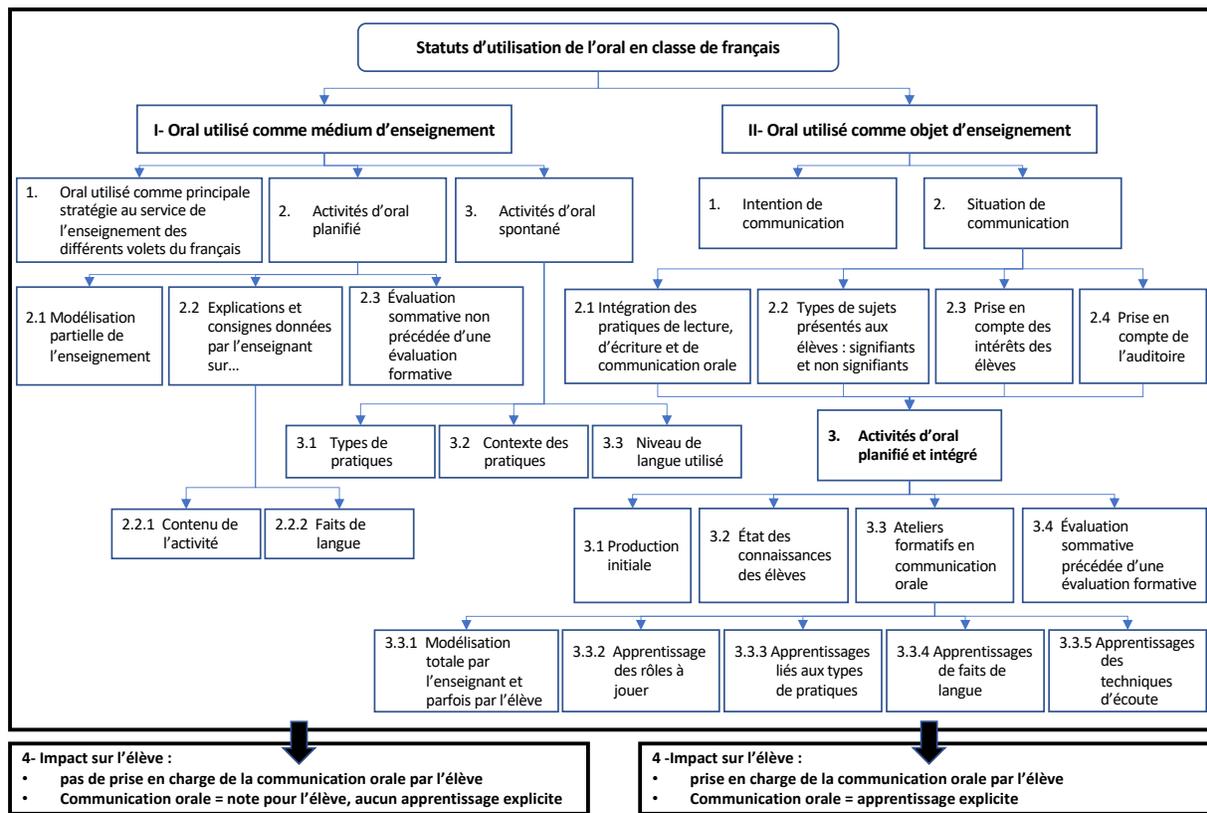


Figure 4 : Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue d'enseignement au secondaire de Lafontaine (2001, p. 218)

Le statut d'oral *objet d'enseignement* a également été relevé par Lafontaine (2001) lors de sa collecte de données. Les enseignants qui mettent en œuvre des activités d'oral basées sur ce statut visent l'apprentissage de notions précises chez leurs élèves (par exemple le contact visuel ou bien la capacité de poser des questions durant une discussion) et fixent dès le départ des objectifs qu'ils souhaitent atteindre. Pour y arriver, ils mettent en pratique, de manière implicite, ce qui est proposé dans les modèles de Dolz et Schneuwly (1998), à savoir une séquence didactique, explicitée par Lafontaine (2001 ; 2007), qui part d'abord d'une intention de communication, puis qui vise la mise en place d'une situation de communication intégrant à la fois l'oral, la lecture et l'écriture, et ce, en offrant aux élèves des thèmes signifiants, c'est-à-dire en lien avec leur vie. Des thèmes non signifiants, c'est-à-dire en lien avec des objets culturels moins parlants pour les élèves, peuvent être proposés, mais lorsque c'est le cas, les

enseignants adoptent des stratégies qui permettent de motiver et de mobiliser les élèves dans le but de les amener à réaliser des apprentissages (Lafontaine, 2007).

Une fois la situation de communication explicitée et installée, une séquence d'activités d'oral planifié et intégré est mise en œuvre et débute par une production initiale, réalisée dans le but d'établir un état des connaissances des élèves. À la lumière de cette production, l'enseignant les guide afin de dégager les forces et les défis observés, ces dernières constituant les éléments d'apprentissages qui seront travaillés et évalués de manière formative dans les ateliers formatifs. Ceux-ci se divisent en cinq thèmes :

1. La modélisation totale par l'enseignant ou les élèves afin de susciter la réflexion des élèves sur les forces et les défis observés ;
2. L'apprentissage des rôles à jouer lors de situations de prise de parole à plusieurs intervenants (par exemple le rôle d'animateur ou bien celui d'évaluateur) ;
3. Les types de pratiques reliées à des genres oraux particuliers (par exemple l'argumentation dans le débat) ;
4. L'apprentissage des faits de langue (par exemple l'utilisation du langage non verbal) ;
5. L'apprentissage des techniques d'écoute.

Une fois les ateliers terminés, les élèves effectuent une production finale durant laquelle les apprentissages sont réinvestis et évalués de manière sommative. Cette façon d'aborder l'oral engendre des impacts positifs marqués chez les élèves, qui sont amenés à prendre en charge leur communication orale en effectuant des apprentissages explicites et transférables (Lafontaine, 2001).

Cette séquence didactique, dont les éléments importants sont résumés dans la figure 5, a été validée par les travaux de Messier (2007) et de Dumais (2008 ; 2010b). À la lumière de leurs expérimentations, les deux auteurs ont retiré la modélisation comme type d'atelier formatif pour ne garder que les quatre suivants. Ensuite, ils ont identifié un vide dans le modèle de Lafontaine (2001 ; 2007), à savoir « l'absence d'une démarche pédagogique propre à l'atelier formatif lui-même » (Dumais et Messier, 2016, p. 12). C'est pour remédier à cette absence que Dumais (2008) a élaboré le modèle didactique de l'atelier formatif.

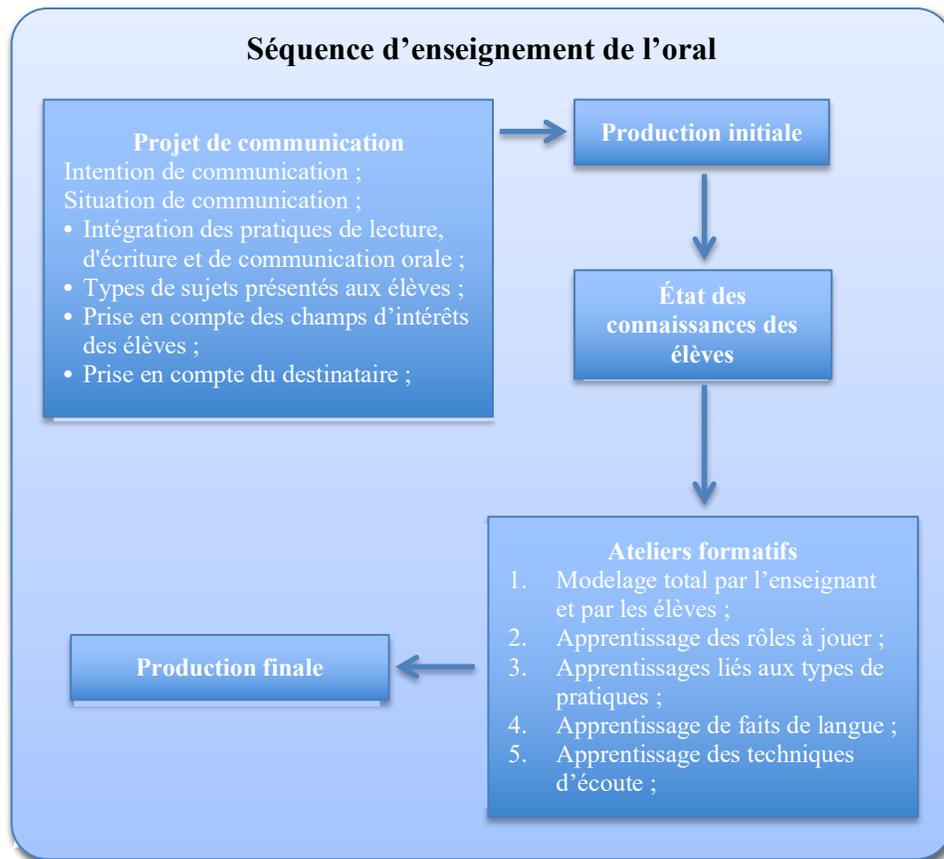


Figure 5 : La séquence d'enseignement de l'oral de Lafontaine (2001 ; 2007) selon Messier (2007)

2.1.2.3 Le modèle des ateliers formatifs de Dumais (2008 ; 2010b ; 2010c ; Dumais et Messier, 2016)

Dans le cadre de sa recherche de maîtrise, Dumais (2008 ; 2010c) a précisé, à travers un modèle didactique, les différentes étapes de l'atelier formatif. Rappelons que ces ateliers ont d'abord été proposés par Dolz et Schneuwly (1998) et classifiés en cinq types par Lafontaine (2001 ; 2007). Dumais (2008 ; 2010b ; 2010c ; Dumais et Messier, 2016) a donc détaillé, dans son modèle didactique, les six étapes de l'atelier formatif (Tableau II) et en précisant de quelle manière il était le plus efficace pour l'enseignant de travailler les objets d'oral.

Tableau II : Étapes d'un atelier formatif à l'oral
(Dumais, 2008 ; 2010b ; 2010c ; Dumais et Messier, 2016)

Étapes d'un atelier formatif à l'oral	Description
1. Élément déclencheur	Présentation, sous forme d'un contre-exemple puis d'un exemple, l'objet d'oral qui sera abordé.
2. État des connaissances	Relevé des forces et faiblesses observées liées à l'objet de l'oral et observées dans l'élément déclencheur.
3. Enseignement	Enseignement explicite et modelage par l'enseignant de l'objet d'oral afin que les élèves en comprennent bien les caractéristiques et les usages dans différents contextes.
4. Mise en pratique	Réinvestissement par les élèves des connaissances acquises à l'étape précédente dans des exercices pratiques réalisés en petits groupes.
5. Retour en grand groupe	Retour en groupe-classe sur les exercices pratiques réalisés par les élèves. Possibilité de demander à un sous-groupe de refaire l'exercice pratique pour illustrer l'objet à toute la classe et de s'assurer d'une bonne compréhension de tous.
6. Activité métacognitive	Consolidation des apprentissages grâce à une ou plusieurs activités métacognitives, et ce, afin de favoriser la réflexion des élèves sur leurs apprentissages et pour en conserver des traces écrites.

À travers ces ateliers, Dumais souhaite que les élèves réalisent, à partir d'une démarche déductive et axée sur l'évaluation formative, des apprentissages solides qui pourront être réinvestis dans les différentes situations de communication orale auxquelles les élèves devront prendre part, que ce soit dans un contexte scolaire ou dans la vie de tous les jours (Dumais et Messier, 2016). Ce modèle a fait ses preuves et est maintenant enseigné dans plusieurs programmes universitaires québécois de formation à l'éducation préscolaire ainsi qu'à l'enseignement primaire et secondaire (Dumais et Messier, 2016).

2.1.3 La compétence orale dans le programme de formation

Dans le PFÉQ, deux types de compétences sont présentés : les compétences transversales, dont le développement concerne l'ensemble des disciplines, et les compétences spécifiques liées aux domaines d'apprentissages, parfois appelées compétences disciplinaires. En ce qui nous concerne, nous nous attarderons à bien cadrer la compétence *Communiquer*

oralement selon des modalités variées, troisième compétence disciplinaire du programme de français langue d'enseignement au secondaire (MÉQ, 2006b ; MELS, 2009a).

2.1.3.1 Les composantes de la compétence à l'oral dans le programme de français, langue d'enseignement

Le programme de français, langue d'enseignement, au premier cycle du secondaire (MÉQ, 2006b) divise la compétence disciplinaire *Communiquer oralement selon des modalités variées* en quatre composantes. La première, *construire du sens*, touche prioritairement l'aspect relié à l'écoute. Par cette composante, l'élève est amené à bien planifier et réaliser une tâche d'écoute donnée, en plus d'évaluer l'efficacité de la démarche qu'il aura suivie. La seconde, *intervenir oralement*, touche particulièrement l'aspect lié à la prise de parole et requiert de l'élève qu'il la planifie, qu'il l'ajuste pendant ou après la communication, et qu'il évalue ensuite sa démarche d'apprentissage (MÉQ, 2006b ; MELS, 2009a).

Les deux dernières composantes touchent à la fois l'écoute et la prise de parole. En ce qui concerne *mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture*, l'élève doit mobiliser les ressources internes (par exemple ses connaissances ou ses stratégies) et externes (par exemple les ressources matérielles et humaines à sa disposition) lui permettant de bien comprendre une communication orale, ou bien de prendre la parole judicieusement. Enfin, *réfléchir à sa pratique d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur* touche les stratégies métacognitives de l'élève et l'amènera à prendre conscience de ses forces et de ses défis (MÉQ, 2006b ; MELS, 2009a).

Au deuxième cycle s'ajoute une cinquième composante, soit *adopter une distance critique*, laquelle vise l'adoption de stratégies métacognitives favorisant l'esprit critique par rapport à ce qui est vu et/ou entendu dans des situations d'écoute, ou bien par rapport à ce que l'élève dit dans des situations de prise de parole (MELS, 2009a).

Ces composantes s'inscrivent dans une démarche d'apprentissage qui doit s'organiser autour de familles de situations (Tableau III), qui ciblent un apprentissage dans un contexte stimulant permettant la création d'une variété de scénarios d'apprentissages et favorisant chez l'élève l'activation des diverses composantes de la compétence (MÉQ, 2006b).

Tableau III : Familles de situations — compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées* (MÉQ, 2006b ; MELS, 2009a)

FAMILLES DE SITUATIONS — PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE			
S’informer en ayant recours à l’écoute	Défendre une idée en interagissant oralement	Informers en prenant la parole individuellement	
FAMILLES DE SITUATIONS — DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE			
S’informer en ayant recours à l’écoute individuellement et en interaction	Informers en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction	Confronter et défendre des idées en interagissant oralement	Découvrir des œuvres de création en ayant recours à l’écoute.

À partir de ces familles de situations, l’élève est amené à mettre en œuvre diverses stratégies dans un processus non linéaire qui regroupe les étapes suivantes : *planifier son écoute et sa prise de parole, comprendre et interpréter des productions orales, prendre la parole individuellement et en interaction, réagir à l’écoute, ajuster sa prise de parole et évaluer l’efficacité de sa démarche* (MÉQ, 2006b ; MELS, 2009a). Pour réussir cette mise en œuvre, la mobilisation de ressources linguistiques et non linguistiques est nécessaire. L’ensemble de ces ressources est inventorié dans le programme sous la rubrique *notions et concepts* et classé en cinq grandes sections au premier cycle : *grammaire du texte ; grammaire de la phrase ; lexique, variété de langue et langue orale* (MÉQ, 2006b). À ces sections s’ajoutent, au deuxième cycle, *situation de communication écrite et orale et littérature* (MELS, 2009a). Il est à noter que les notions reliées à la communication orale se retrouvent à l’intérieur de ces cinq sections, puisque plusieurs notions touchent à la fois l’écrit, la lecture et l’oral.

Pour appuyer les enseignants dans la construction des activités d’oral, une Progression des apprentissages au secondaire (MELS, 2011b) a été proposée et permet de répertorier un ensemble de notions et concepts qui sont répartis sur l’ensemble du parcours scolaire de l’élève.

2.1.3.2 L’évaluation de l’oral

L’évaluation des apprentissages constitue un sujet qui suscite beaucoup de discussion chez les enseignants. En effet, cet acte professionnel s’est complexifié depuis l’arrivée de

l'approche par compétence dans les écoles, étant donné le passage d'un paradigme d'enseignement vers un paradigme d'apprentissage (Durand et Chouinard, 2012). Cette complexité s'observe notamment dans différents paramètres tels que les types d'évaluation, les conditions d'administration et le rôle qu'est appelé à occuper l'élève.

En ce qui concerne l'oral, le défi réside, selon Dolz et Schneuwly (1998), dans le fait que « les conduites orales sont très complexes et difficiles à objectiver » (p. 82). Pour eux, évaluer un élève à l'oral, c'est porter un jugement sur ses capacités à réaliser des actions langagières lui permettant de répondre adéquatement à une consigne donnée dans une situation didactique donnée. Pour ce faire, il importe de cibler des indicateurs adaptés et pertinents.

2.1.3.3 Sélection des critères et indicateurs

Pour guider l'évaluation de la communication orale, le PFÉQ présente différents critères d'évaluation à utiliser en situation de prise de parole :

- Adaptation à la situation de communication ;
- Cohérence des propos, clarté de l'expression ;
- Utilisation d'éléments prosodiques appropriés ;
- Respect de la norme standard et correction appropriée ;
- Recours à des stratégies de prise de parole appropriées.

Ces critères constituent évidemment un point de départ puisqu'ils doivent être davantage définis par des indicateurs qui permettront de porter un jugement sur la compétence de l'élève.

Après un travail exhaustif de synthèse, Préfontaine *et al.* (1998) ont regroupé sous trois compétences précises (linguistique, discursive et communicative) un ensemble d'indicateurs qui permettent de juger la compétence orale d'un élève. Le tableau IV présente une synthèse du contenu de chaque compétence.

Tableau IV : Synthèse du contenu des compétences en oral selon Préfontaine *et al.* (1998)

Compétence linguistique		
Voix (diction, faits prosodiques)	Langue (morphosyntaxe, lexicque)	
Compétence discursive		
Organisation du discours	Délimitation du sujet	
Fil directeur	Pertinence et crédibilité	
Compétence communicative		
Registre	Interaction (contact avec l'auditoire, prise en compte de l'auditoire, motivation personnelle)	Non-verbal (attitudes, gestes, comportements)

Ces indicateurs, ainsi que les notions et concepts qui se trouvent dans la Progression des apprentissages au secondaire (MELS, 2011b) permettent aux enseignants de mieux baliser les critères d'évaluation afin que les élèves disposent d'informations complètes et pertinentes pour mieux saisir les éléments qui sont maîtrisés et ceux qui doivent être travaillés. Ils nous serviront de base théorique afin de bâtir les différents outils qui seront utilisés dans le cadre de notre recherche.

2.2 Portfolio numérique au secondaire

Les constats que nous avons dressés dans notre problématique nous ont permis de faire ressortir que plusieurs outils et moyens permettant d'enseigner et d'évaluer l'oral existaient. Toutefois, selon Lafontaine (2007), le portfolio numérique, dont les bénéfices pédagogiques ont été démontrés dans différents contextes (Abrami *et al.*, 2013 ; Castellotti et Moore, 2006 ; Chang *et al.*, 2018 ; Venkatesh *et al.*, 2013), n'a pas fait l'objet de recherches spécifiques dans le domaine de la didactique de l'oral.

Notre recherche s'intéressant de manière particulière à cet outil, nous dresserons d'abord, dans cette section, un portrait des types de portfolios pouvant être utilisés en éducation. Ensuite, nous proposerons une mise en lumière des principaux avantages et défis liés à l'utilisation de cet outil, puis nous terminerons avec la question de la formation des élèves et des enseignants.

2.2.1 Les différents vocables pour désigner le concept *portfolio*

Les multiples contextes relatifs à l'utilisation du portfolio ont permis de faire ressortir plusieurs termes associés à ce concept. En anglais, on retrouve par exemple les termes *showcase portfolio*, *working portfolio*, *assessment portfolio* ou encore *learning portfolio* (Dolmans et Van Merriënboer, 2016 ; Jalbert, 1998). En français, bien que le mot *portfolio* soit un emprunt de l'anglais aujourd'hui accepté et couramment utilisé, on retrouve également une variété de termes, incluant ou non ce mot : *dossier de travail*, *dossier ou portfolio de présentation*, *dossier de progression*, *dossier ou portfolio d'apprentissage* (Jalbert, 1998 ; MÉQ, 2002 ; Simon et Forgette-Giroux, 1994).

Étant donné que ces mots renvoient à de multiples définitions et conceptualisations, il convient de présenter les principales définitions et distinctions entre certains de ces synonymes afin d'arriver aux vocables qui concernent plus précisément notre recherche.

2.2.1.1 Définitions et classifications

Au Canada francophone, Simon et Forgette-Giroux(1994) ont été parmi les premières à rédiger des écrits scientifiques portant sur l'utilisation éducative du portfolio, qu'elles nomment *dossier d'apprentissage*. À la lumière de nombreux écrits sur le sujet, dont ceux de chercheurs de Grande-Bretagne, elles définissent cet outil comme étant « un recueil cumulatif et continu d'indicateurs du cheminement de l'élève dans ses apprentissages, sélectionnés et commentés par l'élève et l'enseignante ou l'enseignant à des fins d'évaluation » (Simon et Forgette-Giroux, 1994, p. 29).

Le MÉQ (2002), dans son document portant sur le portfolio sur support numérique, va dans le même sens en présentant cet outil comme étant une « collection des travaux d'un élève qui fait foi de sa compétence montrant des traces pertinentes de ses réalisations » (p. 5). Or, pour Scallon (2007), la définition qu'a rédigée Blouin (1998, cité dans Scallon, 2007) dans son essai de maîtrise est celle qui se rapproche le mieux des attentes et visées décrites dans les derniers programmes ministériels (MÉQ, 2006b ; MELS, 2009a) :

« [...] ensemble de travaux significatifs, choisis par l'élève, en collaboration avec son enseignante ou son enseignant, illustrant ses progrès et ses différents savoirs dans un ou plusieurs domaines, s'échelonnant dans le temps (au moins une année

scolaire), ayant des normes de performance clairement définies, gardant des traces des réflexions de l'élève et de son autoévaluation, contenant des commentaires de l'enseignante ou de l'enseignant, favorisant la communication élève-enseignante ou enseignant, pairs et parents. » (p. 291)

Barrett (2007) présente elle aussi certaines définitions générales du concept *portfolio*. Elle fait, entre autres, référence à Stiggins (1994, cité dans Barrett, 2007) pour qui le portfolio se définit ainsi : « [...] a collection of student work that demonstrates achievement or improvement » (p. 437). Cette définition est en tout point similaire à celle de Durand et Chouinard (2012), qui ont synthétisé les travaux de nombreux auteurs.

En somme, ces définitions générales ne sont que le point de départ menant à différents types de portfolios pouvant être utilisés en contexte scolaire, qui appellent chacune des définitions particulières, et ce, en fonction des buts qu'ils visent (Barrett et Garrett, 2009 ; MÉQ, 2002).

2.2.1.2 Les types de portfolios utilisés en contexte scolaire

Plusieurs auteurs s'entendent sur trois principaux types de portfolios utilisés à l'école : le portfolio de présentation, le portfolio d'évaluation et le portfolio d'apprentissage (Abrami et Barrett, 2005 ; Durand et Chouinard, 2012 ; Jalbert, 1998 ; MÉQ, 2002 ; Scallon, 2007).

Le portfolio de présentation :

Le premier objectif de ce type de portfolio est de permettre à l'élève de choisir les travaux et réalisations qu'il juge les meilleurs et les plus représentatifs de son cheminement scolaire (Abrami et Barrett, 2005 ; Durand et Chouinard, 2012 ; Jalbert, 1998 ; MÉQ, 2002 ; Scallon, 2007). De ce fait, l'élève apprend à procéder à une autoévaluation de son travail, tout en étant guidé par l'enseignant (Jalbert, 1998 ; MÉQ, 2002). Pour Jalbert (1998), il s'agit du type de portfolio qui se rapproche le plus de celui d'un artiste.

Un second objectif important de ce type de portfolio est la présentation aux autres élèves, aux enseignants et aux parents (Jalbert, 1998 ; MÉQ, 2002). De cette manière, l'élève apprend à synthétiser ce qu'il retient de ses apprentissages et à adapter le contenu de sa présentation à un public lorsqu'il présente son portfolio (MÉQ, 2002).

Ce type de portfolio peut également servir à présenter l'élève à un enseignant de l'année suivante (Jalbert, 1998), à une institution d'enseignement à laquelle il s'inscrit ou même à un futur employeur.

Le portfolio d'évaluation :

Moins axé sur l'autoévaluation (MÉQ, 2002), le portfolio d'évaluation a davantage une portée sommative, c'est-à-dire que son but est de permettre à l'enseignant de porter un jugement sur le développement de la compétence d'un élève à la lumière de l'ensemble de ses productions réalisées au cours d'une période donnée (Abrami et Barrett, 2005 ; MÉQ 2002). Le contenu de ce portfolio peut être déterminé par l'élève lui-même (Scallon, 2007), par des agents externes, comme les enseignants (Jalbert, 1998), ou bien par les deux (Jalbert, 1998 ; MÉQ, 2002).

Le portfolio d'apprentissage :

Le portfolio d'apprentissage permet à l'élève de sélectionner des travaux, terminés ou non, qui témoignent de ses efforts et de la progression dans ses apprentissages. En effet, c'est par un processus de réflexion critique que l'élève sera amené à identifier ses forces et ses défis, avec le soutien de ses enseignants, et à se fixer des objectifs pour que les réalisations et apprentissages subséquents puissent être réalisés de la manière la plus efficace possible (Abrami et Barrett, 2005 ; Durand et Chouinard, 2012 ; MÉQ, 2002 ; Scallon, 2007). Il permet donc à l'élève de prendre en charge ses apprentissages (Jalbert, 1998). C'est pourquoi il est important que ce type de portfolio regroupe à la fois les productions de l'élève et les réflexions qu'il fait sur ses processus d'apprentissages (Simon et Forgette-Giroux, 1994).

Finalement, cet outil permet aux différents acteurs qui accompagnent l'élève, que ce soient les parents ou les enseignants, de suivre son cheminement et de mieux comprendre les processus qui sous-tendent ses apprentissages. D'ailleurs, selon Durand et Chouinard (2012), le rôle de ces derniers est primordial puisque « ce portfolio n'a de valeur que s'il y a régulation de la part de l'enseignant et réflexion sur les travaux de l'élève » (p. 211).

2.2.1.3 Les types de portfolios selon Smith et Tillema (2003)

Il existe d'autres classifications pour présenter les types de portfolios utilisés par les élèves, dont la classification de Smith et Tillema (2003). Cette dernière (Figure 6), qui ne

s'applique pas uniquement au contexte scolaire, a la particularité d'avoir classifié quatre types de portfolios selon deux axes principaux : le premier étant l'aspect volontaire ou obligatoire de la réalisation du portfolio, et le second étant le but visé par cet outil, soit l'apprentissage ou la sélection (promotion ou certification). Étant donné que nous ferons référence un peu plus loin à des recherches dont la conceptualisation du portfolio s'appuie sur la classification de Smith et Tillema (2003), nous avons jugé bon de la présenter dans notre cadre théorique.

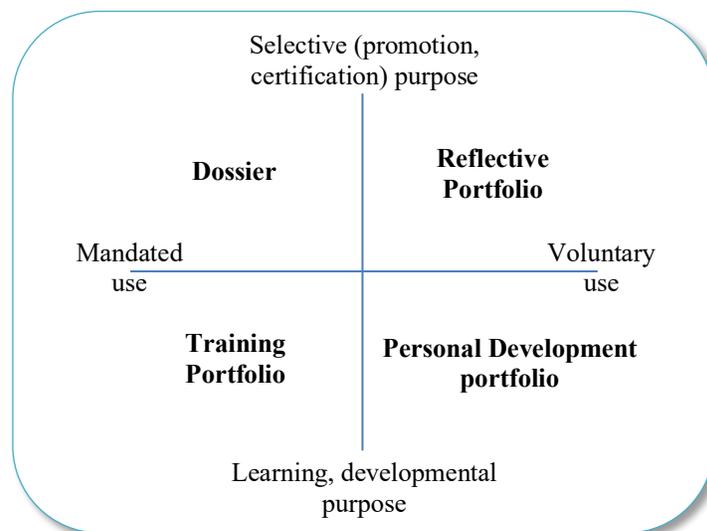


Figure 6 : Les types de portfolios selon Smith et Tillema (2003)

Leur classification reprend sensiblement les mêmes types de portfolios que nous avons évoqués précédemment. Toutefois, l'aspect volitif constitue un ajout par rapport aux auteurs que nous avons cités précédemment. Étant donné que notre intérêt se porte sur l'utilisation des portfolios en contexte scolaire, plus particulièrement à l'école secondaire, et que les contraintes de réalisation d'un portfolio sont généralement mises en place par les enseignants dans ce contexte, nous nous concentrerons ici sur le *dossier* et sur le *portfolio de formation [Training Portfolio]*.

Le *dossier* est un type de portfolio réalisé sur une base obligatoire et détaillant les réalisations d'un individu dans le but d'être sélectionné ou bien d'être promu à un niveau supérieur (Smith et Tillema, 2003). Par sa définition, ce type de portfolio s'apparente au portfolio de présentation et au portfolio d'évaluation dont nous avons parlé précédemment.

Le *portfolio de formation [Training Portfolio]*, quant à lui, a pour objectif de démontrer les efforts réalisés durant l'apprentissage, les compétences et habiletés acquises à travers, d'une part, une collection de travaux et, d'autre part, un ensemble de réflexions permettant de mieux comprendre le cheminement de l'élève. Ce type de portfolio s'apparente au portfolio d'apprentissage, que nous avons présenté précédemment. D'ailleurs, dans leurs travaux antérieurs, ces auteurs ont évoqué le terme *portfolio d'apprentissage [learning portfolio]* (Tillema et Smith, 2000).

2.2.1.4 Synthèse des principaux types de portfolios

Dans un esprit de synthèse, le tableau V présente les principales caractéristiques de chacun des types de portfolios, ainsi que les vocables qui y sont associés.

Tableau V : Synthèses des principaux types de portfolios
(adapté de MÉQ, 2002, p. 19)

Types de portfolios : vocables français et <i>anglais</i>	Description	Buts	Personnes concernées
Portfolio de présentation ; Dossier de présentation ; <i>Showcase portfolio ;</i> <i>Dossier.</i>	Collection des meilleurs travaux et réalisations des élèves.	Apprendre à l'élève à s'autoévaluer ; Apprendre à parler de ses propres apprentissages.	Élève et autres élèves ; Parents et enseignants ; Établissements d'enseignement supérieur ; Futur employeur.
Portfolio d'évaluation ; Dossier d'évaluation ; Bilan des apprentissages ; <i>Assessment portfolio ;</i> <i>Reflective portfolio.</i>	Collection des travaux et réalisations qui démontrent le développement de la compétence d'un élève.	Faire la preuve de l'atteinte du niveau de développement d'une ou de plusieurs compétences.	Enseignants ; Institutions scolaires ; Élève ; Parents.
Portfolio d'apprentissage ; Dossier d'apprentissage ; Dossier progressif ; Dossier de progrès ; Dossier de progression ; <i>Process portfolio ;</i> <i>Training portfolio ;</i> <i>Personal development portfolio.</i>	Collection des travaux qui permettent de montrer le progrès et le développement d'une ou de plusieurs compétences sur une période donnée.	Suivre le cheminement de l'élève ; Mieux comprendre le processus d'apprentissage de l'élève ; Apprendre à l'élève à s'autoévaluer Aider l'élève à prendre conscience de ses apprentissages.	Élève ; Enseignants ; Parents.

En somme, dans les trois cas, l'élève est amené à analyser, à réfléchir et à sélectionner un ensemble de travaux qui permettront d'atteindre le but visé par l'outil (MÉQ, 2002). Ainsi, l'élève est actif dans ses apprentissages et devient un acteur de premier plan, ce qui correspond aux orientations pédagogiques véhiculées par le PFÉQ (MÉQ, 2006b ; MELS, 2009a).

2.2.2 Le portfolio d'apprentissage — modèle privilégié dans notre recherche

Pour le MÉQ (2002), les trois types de portfolios sont interreliés. En effet, l'élève est amené à placer ou à déplacer certains travaux d'un portfolio à l'autre, et ce, afin de répondre aux objectifs visés par chaque type d'outil. Par exemple, certains documents faisant partie du portfolio d'apprentissage seront déplacés vers le portfolio de présentation, voire dans le portfolio d'évaluation, en raison de leur grande qualité et pertinence pour démontrer le développement d'une compétence.

Or, la recherche portant sur les portfolios s'est généralement intéressée à des aspects précis de cet outil, entre autres sur un grand nombre d'éléments touchant le portfolio d'apprentissage (Jalbert, 1998 ; Simon et Forgette-Giroux, 1994 ; Venkatesh *et al.*, 2013), étant donné que ce dernier vise comme principal objectif de favoriser la réflexion de l'élève sur les processus qui lui permettent de mieux apprendre. D'ailleurs, pour Scallon (2007), « l'autoévaluation est la raison d'être du portfolio, entendu dans le sens d'un dossier d'apprentissage » (p. 312).

Notre revue de la littérature, comme nous l'avons évoqué précédemment, nous a permis d'identifier de nombreux vocables qui réfèrent au concept *portfolio d'apprentissage* (Tableau VI).

Tableau VI : Vocables relatifs au *portfolio d'apprentissage*

VOCABLE		AUTEUR(S) ASSOCIÉ(S)
Vocables français	Portfolio d'apprentissage	MÉQ (2002)
	Dossier d'apprentissage	Jalbert (1998); MÉQ (2002); Scallon (2007); Simon et Forgette-Giroux (1994)
	Dossier de progression	Scallon (2007)
Vocables anglais	<i>Process portfolio</i>	Abrami <i>et al.</i> (2013)
	<i>Learning portfolio</i>	Tillema et Smith (2000)
	<i>Training portfolio</i>	Smith et Tillema (2003)
	<i>Personal development portfolio</i>	Smith et Tillema (2003)

Ces différents vocables nous ont permis de procéder à une revue de différents textes présentant une conceptualisation ainsi que des données empiriques portant sur l'utilisation du portfolio d'apprentissage à l'école secondaire.

2.2.3 Les avantages et les défis du portfolio d'apprentissage au secondaire

De nombreux chercheurs, partout sur la planète, et depuis un bon nombre d'années, se sont intéressés au portfolio, outil apparu dans le milieu scolaire de façon plus importante au Royaume-Uni, puis en Australie, en Nouvelle-Zélande, aux États-Unis et au Canada anglais durant les années 1980 (Simon et Forgette-Giroux, 1994). Or, effectuer une revue de la littérature concernant les avantages et défis liés à l'utilisation spécifique du portfolio au secondaire n'est pas une mince tâche, et ce, en raison de son utilisation plus limitée à cet ordre d'enseignement. Malgré cela, l'utilisation qui en a été faite, du primaire à l'université, en passant par le milieu professionnel, a fait l'objet d'un certain nombre d'études nous permettant d'en tirer un bon nombre d'avantages et d'en identifier les défis.

Dans cette section, nous aborderons ces avantages et défis en nous concentrant sur le contexte de l'enseignement secondaire. Nous traiterons de différents aspects touchés par la mise en place de cet outil : l'organisation, le développement cognitif, l'évaluation, la composante affective et la communication.

2.2.3.1 L'organisation du portfolio

Réaliser un portfolio d'apprentissage nécessite de l'organisation et peut représenter un défi, que ce soit pour l'enseignant ou pour l'élève, afin de garantir son utilité (Goupil et Lusignan, 2006). À cet égard, nous n'avons qu'à penser à la gestion des documents consignés, à l'accessibilité à ces documents ou bien à la capacité d'organisation des élèves. Or, actuellement, les outils technologiques utilisés en classe permettent d'appuyer à la fois l'enseignant et l'élève dans cette organisation, et ce, pour plusieurs raisons.

D'abord, la gestion du contenu du portfolio, nécessitant jadis beaucoup d'organisation compte tenu du nombre de traces accumulées (Simon et Forgette-Giroux, 1994), est grandement facilitée par l'utilisation d'outils technologiques. C'est d'ailleurs l'avantage majeur de la réalisation du portfolio en format numérique plutôt que de manière traditionnelle sur papier, comme l'avance le MÉQ (2002) dans son document d'information portant sur le portfolio numérique à l'école. Par contre, comme ce document a été produit en 2002, et bien que certains éléments soient encore intéressants, son contenu portant sur les dispositifs technologiques disponibles à ce moment et aux suggestions quant aux spécifications des appareils requis est obsolète. Actuellement, de nombreux outils disponibles en ligne, tels que Wix ou Google Sites, permettent d'organiser un portfolio numérique (Karlin *et al.*, 2016). Ces outils offrent, entre autres, une facilité de stockage de données, le dépôt de différents types de fichiers et, pour Google Site, la possibilité de collaboration entre les intervenants (Chou et Chang, 2008).

Ensuite, étant donné que le contenu du portfolio est stocké sur support numérique (en ligne ou non), il est possible d'y accéder à n'importe quel moment et de n'importe quel endroit (Barrett et Garrett, 2009 ; Chou et Chang, 2008). De plus, étant donné la possibilité de créer des hyperliens, d'ajouter des étiquettes, et d'effectuer une recherche rapide dans les bases de données (Barrett et Garrett, 2009), il devient plus facile pour les élèves, surtout pour ceux qui sont considérés comme à risque ou fragiles, d'organiser le contenu de leur portfolio, de s'y retrouver et d'éviter la perte de documents (Hartnell-Young *et al.*, 2007).

Toutefois, bien que toutes ces fonctionnalités représentent un net avantage du portfolio numérique par rapport à la version traditionnelle sur support papier, la réalisation de l'ensemble de ces opérations nécessite sans conteste l'acquisition d'habiletés d'ordre technique ou

méthodologique (Barrett et Garrett, 2009 ; Chou et Chang, 2008 ; Scallon, 2007), sans quoi l'utilisateur se retrouvera en surcharge cognitive puisqu'il sera régulièrement confronté à des défis d'ordre technique sans être pleinement à l'aise pour y faire face (Chou et Chang, 2008). Aussi, Chou et Chang (2008) y voient un problème d'iniquité pour les élèves qui éprouvent des lacunes dans ce domaine, puisque l'élaboration d'un portfolio demande une part de créativité et que celle-ci risque d'être compromise étant donné ce manque. Alors, pour permettre aux élèves et aux enseignants d'acquérir ces habiletés, il est indispensable de prévoir de la formation afin que tous comprennent bien le fonctionnement de l'outil numérique pour bénéficier de tous ses avantages (Abrami *et al.*, 2013).

Or, toute cette mise en place demande du temps, et c'est sans doute le plus grand défi organisationnel lié à l'utilisation du portfolio d'apprentissage, qu'il soit ou non numérique (Abrami *et al.*, 2013 ; Dolsmans et Van Merriënboer, 2016 ; Scallon, 2007 ; Simon et Forgette-Giroux, 1994, 2000). Il est donc possible que certains élèves se découragent devant l'ampleur du défi et bâclent le travail sans y mettre tout le sérieux nécessaire (Scallon, 2007). Par contre, Durand et Chouinard (2012) précisent que malgré les limites identifiées, les enseignants qui utilisent le portfolio d'apprentissage depuis quelques années scolaires, les avantages surpassent les défis rencontrés puisqu'en bout de piste, l'évaluation des élèves démontre une augmentation de leurs performances. Aussi, une étude de Simon et Forgette-Giroux (2000) montre qu'étant donné que la mise en place de cet outil prend du temps, certains enseignants ont ciblé une seule compétence et ont mieux cadré les objectifs visés par le portfolio.

Le fait que certains enseignants aient tendance à utiliser le portfolio pour servir un trop grand nombre de fins montre, selon Simon et Forgette-Giroux (1994, 2000), la nécessité de mettre en place un cadre conceptuel précis et clair afin de guider la conception et la planification de l'utilisation du portfolio.

À titre d'exemple, dans une étude empirique réalisée auprès de 11 enseignants, dont 10 au secondaire, ces auteurs indiquent qu'il est possible d'obtenir un portrait global du développement d'une compétence complexe d'un élève en mettant en place un cadre conceptuel identifiant cinq dimensions de l'apprentissage : (1) la dimension cognitive — liée à connaissances de stratégies nécessaires à la compétence ; (2) la dimension affective — liée aux attitudes et valeurs face au développement de la compétence ; (3) la dimension comportementale

— liée à l’observation des travaux et réalisations de l’élève en vue d’évaluer le développement de sa compétence ; (4) la dimension métacognitive – liée à l’auto-régulation et à la réflexion sur ses apprentissages ; (5) la dimension développementale — liée à la mise en relief, à l’aide de traces, du chemin parcouru par l’élève et du niveau de compétence atteint. Mises ensemble et reliées à une compétence complexe, ces dimensions proposent le portrait du développement intégral de l’élève et, comme l’indique la revue de la littérature de ces auteures, visent l’atteinte d’un équilibre entre : (1) l’accomplissement global et le développement de compétences spécifiques, (2) la standardisation complète du contenu et la liberté de choix totale, (3) des contextes disciplinaires et transdisciplinaires (Simon et Forgette-Giroux, 2000).

2.2.3.2 Le développement cognitif

La recherche portant sur le portfolio a permis de mettre en lumière son rôle quant au développement des processus cognitifs et métacognitifs de l’élève. D’abord, le portfolio d’apprentissage constitue un outil dont la clé est la réflexion (Hartnell-Young, 2006) et qui s’appuie en grande partie sur un processus lié à l’auto-régulation : la fixation des buts (Zimmerman, 2000). Ce processus est important puisque c’est à partir des buts fixés au départ que l’élève pourra évaluer si la démarche et les stratégies utilisées sont adéquates ou bien s’il doit ajuster le tir (Chang, 2009 ; Hartnell-Young *et al.*, 2007). Ainsi, grâce à des outils intégrés dans une interface de portfolio numérique, comme les calendriers et les exercices favorisant la fixation des buts à atteindre, l’élève pourra apprendre à bien réaliser cette étape pour ensuite mieux réfléchir à ses apprentissages (Blackburn et Hakel, 2006 ; Hartnell-Young *et al.*, 2007). Abrami et Barrett (2005) ajoutent que dans un esprit de travail sur le long terme, cette réflexion inscrite dans la démarche du portfolio permettra à l’élève de revoir tout au long de l’utilisation de cet outil ses buts d’apprentissages, et donc de développer et de manifester sa capacité d’auto-régulation. Pour arriver à atteindre efficacement cet objectif, Simon et Forgette-Giroux (1994, 2000), à la lumière de résultats de recherche qu’elles ont obtenus, conseillent de cibler un nombre limité de compétences qui détermineront le contenu du portfolio, et ce, pour permettre de mieux visualiser la progression de l’élève à l’égard de cette compétence ou de ces compétences. Cette recommandation constitue pour Scallon (2007) un paradoxe.

« Il semble aller de soi que l'approche la plus appropriée pour susciter plusieurs comportements d'autoévaluation, notamment ceux qui se rapportent à la progression de l'élève, consiste à consacrer le dossier d'apprentissage au développement d'une seule compétence. Mais il est, certes, difficile d'adopter une telle position lorsqu'il y a un très grand nombre de compétences à développer, car il faut faire des choix et éventuellement écarter des aspects importants de la formation visée. Il y a là tout un paradoxe. » (p. 300)

Le portfolio d'apprentissage a été identifié comme étant un outil permettant à l'élève de développer des habiletés métacognitives, en plus de son autonomie et de son sens critique (Scallon, 2007). En effet, comme l'élève est amené à participer activement à son apprentissage lorsqu'il doit effectuer les tâches liées à l'élaboration de son portfolio, que ce soit la planification de son travail, le choix des artéfacts qu'il y placera et la réflexion face à ceux-ci, l'outil lui permet de réfléchir de manière individuelle à ses acquis ainsi qu'aux stratégies mises en œuvre (Kish, Sheehan, Cole, Struyk et Kinder, 1997 ; Simon et Forgette-Giroux, 1994 ; Tillema et Smith, 2000). Durand et Chouinard (2012) ajoutent qu'en plus de l'analyse réflexive, l'élève développe sa capacité d'autoévaluation et d'autorégulation, étant donné qu'il se base sur ses forces et ses difficultés pour effectuer des choix dans la constitution de son portfolio d'apprentissage.

Ces avantages liés à l'utilisation de l'outil portfolio sont, depuis plus de 15 ans, au cœur des préoccupations de l'équipe du Centre for the Study of Learning and Performance (CSLP), dont l'équipe de chercheurs a développé un logiciel permettant la création d'un portfolio numérique d'apprentissage, le ePEARL⁷ (Venkatesh *et al.*, 2013). Dans une étude de cas publiée en 2013, Venkatesh *et al.* ont observé la mise en place du logiciel ePEARL par, entre autres, deux enseignants du secondaire dans leur classe respective. Après avoir procédé à des entrevues et à des observations, ils ont relevé un élément majeur lié à l'utilisation d'un portfolio d'apprentissage : amener les élèves à réfléchir adéquatement sur leur démarche, sur leurs stratégies et sur leur performance nécessite un encadrement de la part de l'enseignant, donc un changement dans ses pratiques pédagogiques. Ce constat est partagé par Dolmans et Van Merriënboer (2016), qui insistent sur la nécessité de soutenir les élèves utilisant un portfolio d'apprentissage, et de Hartnell-Young *et al.* (2007), qui mentionnent l'importance de

⁷ ePEARL : Electronic Portfolio Encouraging Active and Reflective Learning.

l'échafaudage (*scaffolding*), soit le soutien mis en place pour accompagner l'élève vers de meilleures habiletés réflexives. Chang *et al.* (2014) abondent dans le même sens en insistant sur le fait que c'est par l'accompagnement des enseignants que les élèves arriveront progressivement à réfléchir de manière efficace sur leur démarche et sur leurs apprentissages.

À cet égard, certains chercheurs se sont intéressés aux types de réflexions qu'on peut retrouver dans le portfolio d'un élève. D'abord, Simon et Forgette-Giroux (1994) font référence aux trois paliers de réflexion présentés par Paulson et Paulson (1994) et visant, de manière hiérarchique, à développer l'autonomie et la responsabilisation de l'élève face à ses apprentissages. Le premier niveau, *la documentation*, consiste en une justification par l'élève de ses choix quant aux documents inclus dans son portfolio d'apprentissage. Le second niveau, *la comparaison*, consiste en un bilan et en une réflexion portant sur le cheminement de l'élève. Le troisième niveau, *l'intégration*, vise à ce que les élèves réfléchissent à la fois à leurs attitudes face à l'apprentissage ainsi qu'aux stratégies déployées.

La question des niveaux de réflexion des élèves a également été abordée sous un autre angle. Dans une étude réalisée à Taïwan, auprès de 45 élèves du secondaire suivant un cours d'informatique, Chang, Chen *et al.* (2012) ont relevé trois types de réflexions : les réflexions cognitives, les réflexions évaluatives et les réflexions mixtes, c'est-à-dire à la fois cognitives et évaluatives, mais également émotives et liées à la mémoire. Pour ce faire, ils ont analysé les mots présents dans les réflexions des élèves, plus spécifiquement des verbes, ont calculé leur occurrence et les ont associés à un niveau qualitatif de réflexion (niveau élevé ; niveau moyen, niveau faible). Cette analyse a permis de démontrer que les réflexions de types cognitifs étaient les plus présentes dans les journaux, et qu'une majorité d'élèves démontraient un niveau élevé de réflexion cognitive. Par contre, ils ont également relevé un défi important lié à la réflexion des élèves, soit la question du manque de vocabulaire de certains élèves pour élaborer des réflexions riches et de grande qualité.

« However, the truth was that a handful of students still encountered difficulties including lack of vocabulary and inability to select proper words. It is desirable instructors should provide them with appropriate and abundant vocabulary, so that the quality of reflection contents will be enhanced. » (Chang *et al.*, 2012, p. 468)

Encore là, pour arriver à cette richesse réflexive, l'élève a besoin d'accompagnement. Plusieurs auteurs évoquent en effet l'importance de la rétroaction, qu'elle soit offerte par l'enseignant, par les pairs ou par les parents (Dolmans et Van Merriënboer, 2016 ; Hartnell-Young *et al.*, 2007). À cet égard, Tillema et Smith (2000) avancent que sans cette rétroaction, il est difficile pour l'apprenant d'aller plus loin dans ses réflexions.

Dans leur synthèse de différentes études portant sur les portfolios numériques dans un contexte d'apprentissage autodirigé, Dolmans et Van Merriënboer (2016) démontrent la grande utilité de la rétroaction sur l'apprentissage et les habiletés cognitives des élèves, sans laquelle ces derniers risquent de demeurer en surface et ne de pas voir les effets escomptés sur leurs apprentissages. En effet, dans les études qu'ils répertorient, les chercheurs constatent que les élèves perçoivent comme étant utile à leurs apprentissages la rétroaction reçue des pairs et de l'enseignant. De plus, les études auxquelles ils font référence démontrent que les élèves recevant de la rétroaction consistante ont tendance à formuler leurs besoins d'apprentissage de manière significative, constat également effectué par Chang *et al.* (2015), et à sélectionner leurs tâches d'apprentissage de manière beaucoup plus efficace que ceux qui n'ont reçu qu'une rétroaction sommaire. Ainsi, les auteurs concluent à la grande importance d'incorporer la rétroaction aux mécanismes qui régissent la mise en place et l'organisation des portfolios d'apprentissage à l'école. Toutefois, Tillema et Smith (2000) indiquent que le facteur le plus important par rapport à la rétroaction est l'ouverture de l'élève à en recevoir et à en tenir compte dans ses réflexions et dans ses apprentissages futurs. Nous reviendrons sur la question de l'attitude des élèves à la section 2.2.4.

Les constats sont similaires dans les travaux de Barrett (2007), qui indique que les enseignants qui utilisent de manière plus poussée le portfolio avec leurs élèves ont tendance à fournir de la rétroaction de grande qualité à leurs élèves. Pour ce faire, l'enseignant peut procéder à des évaluations formatives du travail en cours afin de permettre à l'élève de déterminer les occasions où il peut s'améliorer, ou bien valider les autoévaluations que l'élève fait de son propre travail (Barrett, 2010). Pour Zimmerman (2000), cette rétroaction sociale que reçoit l'élève lui permet mieux réguler ses apprentissages. Toutefois, elle doit être accompagnée d'occasions où l'élève peut observer le travail de ses pairs afin de pouvoir bénéficier de l'expérience des autres.

2.2.3.3 L'évaluation

La question de l'évaluation est centrale lorsqu'on parle de portfolio d'apprentissage, étant donné que, tel que nous l'avons mentionné précédemment, cet outil constitue un instrument permettant aux enseignants de revoir leurs pratiques évaluatives liées au développement des compétences (MÉQ, 2002). À cet égard, Barrett (2004, 2007) rappelle que lorsqu'un enseignant réfléchit au rôle qu'il souhaite donner à un portfolio, il est important de distinguer deux types d'évaluation associés à cet outil, soit l'évaluation *de* l'apprentissage et l'évaluation *pour* l'apprentissage.

Généralement mis en place pour répondre aux besoins des administrateurs d'un établissement, un portfolio visant l'évaluation *de* l'apprentissage est développé en fin de parcours afin de permettre une évaluation des résultats obtenus en fonction de standards et de buts finaux à atteindre (Barrett, 2007). Il correspond au *portfolio d'évaluation*.

Un portfolio visant l'évaluation *pour* l'apprentissage se rapproche davantage du portfolio d'apprentissage dont il est question ici. L'implication de l'élève y est plus grande, puisqu'il est invité à déterminer, de concert avec l'enseignant, le contenu qui permettra de démontrer ses progrès, sa démarche d'apprentissage. Ces choix sont accompagnés de réflexions lui permettant de construire en continu le fil de ses apprentissages, ce qui fait référence, selon Barrett et Garrett (2009), au concept de *storytelling* (mise en récit), soit l'idée que l'élève raconte l'histoire de ses apprentissages à travers son portfolio. Cette démarche favorise l'échange de rétroaction permettant à l'élève de s'améliorer. De cette manière, son engagement est favorisé et il sera plus enclin à réinvestir durant toute sa vie les connaissances apprises et les compétences et habiletés développées (Baris et Tosun, 2011 ; Barrett, 2007 ; Barrett et Garrett, 2009).

Dans ce contexte, le portfolio d'apprentissage répond aux visées ministérielles puisqu'il permet de mettre en lumière les processus sur lesquels s'appuie l'élève, ce qui démontre sa progression (Scallon, 2007). On obtient également une vue d'ensemble grâce à la grande variété de traces que l'élève choisit d'inclure dans son portfolio, ce qui offre à l'enseignant beaucoup d'informations sur lesquelles se baser pour dresser le portrait global de l'élève quant au développement d'une compétence complexe (Simon et Forgette-Giroux, 1994, 2000), et ce, en situation authentique et proche de la vie de tous les jours (Durand et Chouinard, 2012). On

obtient donc des données intéressantes impossibles à recueillir dans un contexte d'évaluation traditionnelle et portant, par exemple, sur le degré de persévérance de l'élève, sur sa volonté de changer ce qui est moins efficace pour lui et sur sa capacité à juger et à évaluer son propre travail (Durand et Chouinard, 2012).

Par contre, ces avantages apportent leur lot de défis. D'abord, du côté de l'élève, il semble parfois difficile de se détacher d'une évaluation plus traditionnelle, offerte exclusivement par l'enseignant (Dolmans et Van Merriënboer, 2016). De plus, la grande implication de l'élève signifie qu'il y aura de grandes différences entre les portfolios, chacun ayant sa propre vision de ses apprentissages. Cela rend difficile l'uniformité entre l'évaluation de l'enseignant et celle des élèves (Scallon, 2007) et risque de présenter des problèmes de fidélité et de généralisation des résultats (Simon et Forgette-Giroux, 1994). Aussi, ces différences risquent de mener à une grande variabilité dans la qualité des travaux qui se retrouveront dans les portfolios, témoignant ainsi du niveau de rigueur que chacun y mettra pour effectuer, ou non, un choix judicieux quant à ce qui sera inclus dans le portfolio (Durand et Chouinard, 2012). Il risque donc d'y avoir des problèmes d'équité entre les élèves et de constance dans le processus évaluatif, d'où l'importance de définir un cadre conceptuel précis pour contribuer « à la pertinence, c'est-à-dire à la validité du dossier d'apprentissage comme outil d'évaluation » (Simon et Forgette-Giroux, 1994, p. 37). D'ailleurs, pour Durand et Chouinard (2012), le contexte d'évaluation lié à l'utilisation d'un portfolio nécessite qu'une certaine standardisation soit mise en place, au détriment de la créativité de l'élève.

La question de l'évaluation des portfolios a fait l'objet de recherches intéressantes du côté de Taïwan. En effet, les travaux de Chang *et al.*, dont les résultats sont parus dans une série d'articles publiés entre 2011 et 2013, ont permis de mettre en lumière différents aspects liés à l'évaluation des portfolios. À la base, la construction des portfolios par les élèves ayant participé aux différentes recherches de son équipe vise davantage l'évaluation *de* l'apprentissage, tel que l'a présenté Barrett (2007). Par contre, ces recherches présentent une variété de résultats, dont certains ont ciblé la validité et la fiabilité des différents points de vue évaluatifs, que ce soit celui des enseignants, des pairs ou des élèves eux-mêmes.

De façon générale, les résultats présentés par ces chercheurs indiquent que l'évaluation réalisée par un enseignant sur le portfolio est valide et fiable puisqu'elle concorde avec

l'ensemble des évaluations faites au terme du cours suivi par l'élève (Chang et Wu, 2012). Par contre, ces auteurs indiquent que leurs résultats doivent être nuancés étant donné que le portfolio réalisé était déjà construit et structuré par les enseignants, donc ne laissait que peu de marge de manœuvre à l'élève en matière d'organisation et de création, et qu'il serait intéressant de vérifier ce qui se passerait si la conception de l'outil était davantage laissée à l'apprenant. Ce constat s'inscrit bien dans les préoccupations avancées par Durand et Chouinard (2012), Scallon (2007) et Simon et Forgette-Giroux (1994) en ce qui concerne les défis liés à l'uniformité des portfolios.

Autre élément intéressant : la relation entre l'évaluation de l'enseignant, l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs. D'abord, bien que leur revue de la littérature démontre le contraire, l'évaluation par les pairs semble faire l'objet d'un problème de validité et de fiabilité, étant donné son manque de cohérence avec (1) les évaluations réalisées par d'autres pairs sur un même portfolio (Chang *et al.*, 2011), (2) les évaluations réalisées par les enseignants et (3) les autoévaluations réalisées par les élèves eux-mêmes (Chang, Tseng et Lou, 2012). Pour expliquer le tout, les chercheurs avancent deux hypothèses. La première fait référence au développement de la capacité d'évaluation des autres des élèves du secondaire, qui serait insuffisante. À cet égard, les chercheurs recommandent, entre autres, d'accroître la formation offerte aux élèves pour développer cette habileté d'évaluation de leurs pairs (Chang *et al.*, 2011). Nous y reviendrons à la section 2.2.4. La seconde fait référence au contenu de cours évalué, soit la création d'animations et de site Web, c'est-à-dire que les chercheurs s'interrogent à savoir si les résultats seraient les mêmes si le portfolio portait sur un contenu disciplinaire différent (Chang *et al.*, 2012).

En ce qui concerne la relation entre l'autoévaluation de l'élève de son portfolio et celle de l'enseignant, les chercheurs observent une cohérence générale, ce qui signifie que l'autoévaluation est considérée comme étant valide et fiable, et permet à l'élève une réflexion sur ses apprentissages et ses réalisations (Chang, Liang et Chen, 2013).

Finalement, certains éléments doivent être gardés à l'esprit lorsque la question de la fiabilité du contenu des portfolios est évoquée. D'abord, le contrôle du contenu passe davantage dans les mains de l'élève, ce qui doit rendre l'enseignant conscient que l'autoévaluation peut être biaisée. En effet, l'élève, par souci de bien paraître, peut en effet délibérément choisir de ne pas mettre dans son portfolio certaines traces dont il est moins fier, ou bien se concentrer sur

des aspects positifs de sa progression (Scallon, 2007). Ensuite, comme le portfolio est un outil qui se veut créatif, Chou et Chang (2008) évoquent le danger d'évaluer l'apparence du portfolio plutôt que son contenu.

En somme, il importe de garder tous ces éléments en tête afin de permettre aux intervenants impliqués dans la mise en place d'un portfolio d'apprentissage de tirer profit au maximum des avantages de l'outil et de surmonter les défis qui y sont rattachés.

2.2.3.4 L'aspect affectif

Les avantages du portfolio relativement à l'aspect affectif de l'élève concernent entre autres la question de l'implication. Durand et Chouinard (2012) affirment que, tel que nous l'avons mentionné précédemment, l'élève qui s'engage dans le processus d'évaluation en prenant en charge ses apprentissages et en étant amené à évaluer ses forces et ses défis voit sa motivation augmenter. En effet, comme il est plus actif dans ses apprentissages et que la responsabilité de la gestion de ceux-ci lui est confiée (Durand et Chouinard, 2012), l'exercice devient davantage signifiant, puisqu'il constate par lui-même son évolution (Simon et Forgette-Giroux, 2000). Aussi, comme le portfolio regroupe un ensemble de travaux relatifs à une même compétence, l'élève est comparé à lui-même plus qu'aux autres, entre autres grâce à la rétroaction qu'il reçoit d'autres intervenants, ce qui peut engendrer des effets positifs sur ses affects (Scallon, 2007).

Toutefois, un défi majeur peut se poser dans un tel contexte. En effet, pour tirer profit des commentaires par rapport à son travail et de la vision d'ensemble de sa progression, l'élève doit démontrer de l'ouverture face aux commentaires qu'il reçoit d'autrui (Scallon, 2007).

L'aspect affectif concerne également la question de la motivation de l'élève. Les travaux de Hartnell-Young et al. (2007) ont permis de démontrer qu'en comparaison avec le primaire, mettre en œuvre un portfolio au secondaire représente un défi, puisqu'il s'agit d'un outil moins attrayant pour les élèves de cet ordre d'enseignement, étant donné qu'ils en tirent moins de plaisir et qu'ils manifestent moins d'intérêt face au travail à accomplir. Les résultats sont similaires lorsque la question de l'estime personnelle est abordée. Moins de la moitié des répondants de leur étude ont affirmé que le portfolio leur permettait d'être davantage confiants et créatifs, et que cet outil leur permettait d'être davantage satisfaits de leurs progrès (Hartnell-

Young *et al.*, 2007). Comme piste de solution à ce défi, les chercheurs recommandent entre autres d'explorer la question de la qualité et de la pertinence de la rétroaction offerte à l'élève, celle-ci devant permettre à l'élève de gagner en confiance et de mieux voir la pertinence d'utiliser l'outil.

Les travaux de Chang (2009) apportent un éclairage un peu différent sur la question. En effet, les résultats obtenus auprès de 30 élèves d'un cours d'informatique ayant réalisé un portfolio démontrent que ceux dont la motivation à apprendre était moins grande au départ ont vu celle-ci augmenter après avoir pu observer et évaluer le travail des autres, et ce, dans le but d'ajuster leur propre travail par la suite. Par contre, comme l'évoquent les auteurs, le contexte de réalisation de la recherche en est un très précis, soit un cours d'informatique visant le développement d'habiletés et compétences très pointues, et la durée de leur collecte de données, soit 10 semaines, est plutôt courte pour permettre de généraliser ces résultats.

2.2.3.5 La communication

Le passage de la version papier à la version numérique a très certainement permis d'accroître la puissance du portfolio comme outil d'apprentissage, étant donné la facilité avec laquelle il est possible pour l'élève de recevoir de la rétroaction des différents intervenants, qu'ils soient à l'intérieur ou à l'extérieur des murs de l'école (Chang *et al.*, 2015). Déjà en 2002, le MÉQ identifiait cet avantage pour favoriser l'ouverture de la communication avec les parents. Pour ces derniers, le portfolio d'apprentissage constitue une avenue intéressante pour mieux constater la progression de leur enfant et pour alimenter les rencontres avec les enseignants (Durand et Chouinard, 2012 ; Scallon, 2007). De cette manière, il est possible d'augmenter la collaboration entre l'enseignant, l'élève et les parents (Simon et Forgette-Giroux, 1994). Dans le cercle des intervenants appelés à collaborer autour du portfolio, Hartell-Young *et al.* (2007) ajoutent les pairs et les experts à la liste, tout en insistant sur le fait que c'est à l'élève que revient la responsabilité de déterminer, avec le soutien de son enseignant si nécessaire, qui aura le droit de consulter le contenu de son portfolio d'apprentissage. Toutefois, il semble que la présentation du contenu de son portfolio soit une pratique moins populaire auprès des élèves du secondaire, peut-être à cause de l'usage limité à certaines matières ou à certains contextes bien précis qu'on en fait en contexte scolaire (Hartnell-Young *et al.*, 2007).

L'utilisation des fonctions de communication du portfolio d'apprentissage peut également permettre de franchir les barrières géographiques et de favoriser la collaboration entre élèves vivant dans des régions opposées. C'est ce qu'a permis de démontrer un projet initié par le British Council Japan, qui visait partenariat entre des écoles du Japon, de Taïwan et du Royaume-Uni (Takekawa et Higuchi, 2011). Le but du projet était de permettre aux élèves d'élargir leurs horizons et de devenir des citoyens du monde. En utilisant le portfolio numérique, les élèves ont pu partager leurs travaux et leurs réflexions avec d'autres élèves qui n'étaient pas nécessairement de la même culture et ont su apprendre d'eux. De plus, les échanges à distance entre les élèves ont permis à ces derniers de peaufiner leurs travaux à la lumière des commentaires reçus (Takekawa et Higuchi, 2011). Ainsi, il est possible de constater que les outils numériques permettent un réel élargissement de la sphère d'apprentissage de l'élève.

2.2.3.6 Synthèse des principaux avantages et défis du portfolio d'apprentissages

Comme nous l'avons présenté dans cette section, plusieurs avantages et défis sont liés à l'utilisation des portfolios d'apprentissage à l'école secondaire. Le tableau VII présente une synthèse des éléments que nous avons présentés.

Tableau VII — Synthèse des avantages et défis du portfolio d'apprentissage

Aspects	Avantages	Défis
L'organisation du portfolio	Gestion du contenu facilitée par les outils numériques ; Stockage de données de différents types (textes, images, vidéo, etc.) ; Accès en toute heure et en tout lieu ; Aide à l'organisation des élèves plus désorganisés ;	Nécessité de développer des compétences numériques et méthodologiques ; Chronophage, donc risque de découragement ; Risque pour l'enseignant de multiplier les vocations du portfolio ;
Développement cognitif	Développement de l'autorégulation et de la capacité d'autoévaluation ; Développement d'habiletés métacognitives et du sens critique ; Élève actif dans ses apprentissages ; Développement de l'autonomie ;	Efficacité moindre lorsque le portfolio touche plusieurs compétences complexes ; Nécessité d'un changement dans les pratiques pédagogiques pour accompagner l'élève ;
L'évaluation	Possibilité de réaliser de la mise en récit favorisant le réinvestissement des apprentissages dans le futur ; Portrait global du développement de l'élève (académique, affectif, etc.) ; Grande place de l'élève dans le processus d'évaluation de ses apprentissages ;	Uniformité, fidélité et la généralisation des résultats plus difficile à atteindre ; Problèmes d'équité et de constance possibles dans l'évaluation ; Nécessité d'accorder du temps de formation à l'élève quant aux processus d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs ; Guidance de l'élève nécessaire pour éviter que ses évaluations ou ses choix soient biaisés ;
L'aspect affectif	Engagement plus grand de l'élève parce qu'il est actif dans ses apprentissages ; Comparaison de l'élève à lui-même et moins aux autres ;	Ouverture d'esprit de l'élève nécessaire dans la réception de commentaires des autres ; Hausse de la motivation peu observée chez les élèves du secondaire ;
La communication	Augmentation de la collaboration entre l'école et la maison quant aux apprentissages de l'élève ; Communication et collaboration entre des élèves en dépassant les barrières géographiques ;	Quasi absence de présentation du contenu de son portfolio aux autres par les élèves du secondaire ;

2.2.4 La plus-value de la version numérique du portfolio

L'Office of Educational Technology (2017) indique que la technologie elle-même ne transforme pas l'apprentissage, mais contribue plutôt à le transformer. Cette nuance est importante dans la mesure l'intégration des technologies à l'école doit être effectuée sans perdre de vue les visées pédagogiques, placées au premier plan, puisque les outils technologiques doivent soutenir l'enseignement et l'apprentissage (Fiévez, 2017).

D’ailleurs, des modèles théoriques d’intégration pédagogique des TIC en classe ont permis d’alimenter la réflexion, que ce soit dans un contexte scientifique lors de l’étude de phénomènes liés à cette intégration, ou bien dans le milieu scolaire pour accompagner les débats, la réflexion et la prise de décision (Fiévez, 2017). Parmi ces modèles se trouve celui de Puentedura (2010), qu’on nomme le modèle SAMR. Ce modèle simple (Figure 7) permet de déterminer de quelle manière s’opère l’interaction entre les activités pédagogiques et les outils technologiques, et ce, afin de permettre un meilleur rendement de ceux-ci dans cette intégration. Quatre niveaux d’intégration composent ce modèle. Les deux premiers niveaux, la *substitution* et l’*augmentation*, montrent une intégration des technologies essentiellement basée sur le remplacement d’un outil non technologique par un outil technologique, mais avec un gain en efficacité au second niveau. Les deux derniers niveaux, la *modification* et la *redéfinition*, permettent, quant à eux, une transformation des activités dans la classe, allant jusqu’à proposer des tâches qui étaient impossibles sans la technologie.

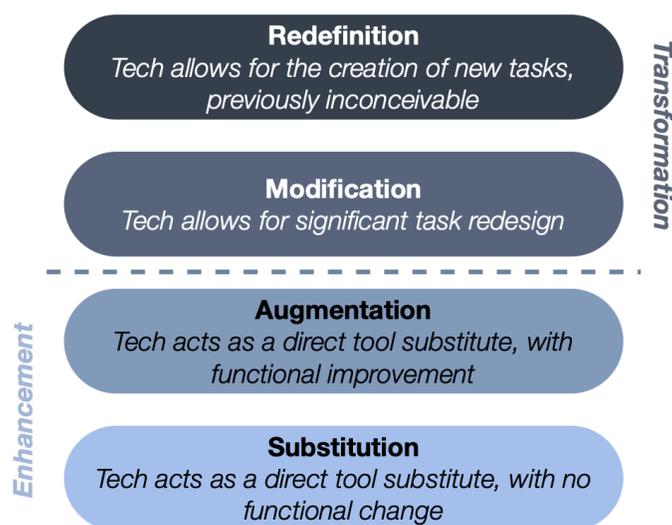


Figure 7 : SAMR Model (Puentedura, 2016)

L’utilisation de la version numérique du portfolio permet d’ailleurs une transformation des activités d’apprentissages, puisque l’ajout de la technologie permet d’effectuer certaines tâches qui n’étaient pas possibles sans la technologie. En effet, comme nous l’avons souligné précédemment, la possibilité d’intégrer des fichiers multimédias, d’organiser et de cataloguer ces fichiers, et finalement, de partager et de diffuser le portfolio afin de recevoir de la rétroaction

sont autant de raisons qui confèrent à la version numérique de l'outil un avantage certain par rapport à la version traditionnelle sur papier (Abrami et Barrett, 2005).

2.2.5 Des exemples d'application à l'école

Nous l'avons vu, plusieurs paramètres doivent être considérés lors de la mise en œuvre d'un portfolio d'apprentissage à l'école. Nous présenterons donc dans cette section différents exemples d'implantation de portfolios d'apprentissage afin d'illustrer l'utilité de cet outil à différents niveaux scolaires à travers le monde.

ePEARL – Un portfolio québécois qui s'utilise du primaire à l'enseignement postsecondaire

Au Québec, d'abord, l'équipe du Centre for the Study of Learning and Performance de l'Université Concordia a développé une interface de portfolio numérique axé sur la réflexion et le développement des stratégies d'autorégulation, le ePEARL⁸ (Venkatesh *et al.*, 2013). Ce portfolio, dont la conception s'appuie sur le modèle théorique de l'autorégulation des apprentissages de Zimmerman⁹ (2000, 2013 ; Zimmerman, Schunk et DiBenedetto, 2017) est organisé en quatre différents niveaux afin de répondre aux besoins et au développement des élèves des différents ordres d'enseignement : niveau 1 pour les élèves de la 1^{re} et de la 2^e année du primaire ; niveau 2 pour les élèves de la 3^e à la 6^e année du primaire ; niveau 3 similaire au niveau 2, mais avec une terminologie et un visuel adapté pour le secondaire ; niveau 4 pour un public d'âge adulte (Venkatesh *et al.*, 2013). Une version de ce portfolio numérique a également été adaptée afin de s'inscrire dans la démarche de développement professionnel dans laquelle s'engagent les élèves à travers le cours *Projet personnel d'orientation* (Costain, 2014 ; MELS, 2009a). La mise en œuvre de ce portfolio a permis, entre autres, le développement d'habiletés cognitives chez les élèves du primaire et du secondaire qui ont eu l'occasion de l'expérimenter (Abrami *et al.*, 2008 ; Abrami, Venkatesh, Meyer et Wade, 2013 ; Bures, Barclay, Abrami et Meyer, 2013 ; Venkatesh *et al.*, 2013).

⁸ ePEARL : Electronic Portfolio Encouraging Active and Reflective Learning.

⁹ Ce modèle est présenté dans la section 2.6.1.

Un projet taïwanais de portfolio numérique au secondaire

Le portfolio numérique a également fait l'objet de travaux de recherche du côté de la *National Normal Taiwan University*. En effet, l'équipe du professeur Chi-Cheng Chang a réalisé une série d'études portant sur différents aspects liés à la mise en œuvre du portfolio numérique. Dans tous les cas, les élèves qui ont participé aux recherches de cette équipe ont utilisé un portfolio afin de réfléchir à leurs apprentissages réalisés dans le cadre d'un cours lié à l'informatique et, dans certains cas, ont recouru à cet outil afin d'alimenter la démarche d'évaluation du cours. De façon générale, des bénéfices ont entre autres été constatés par rapport à la motivation des élèves (Chang, 2009), à l'évaluation par les pairs (Chang, Tseng, Chou et Chen, 2011) et par l'enseignant (Chang et Wu, 2012), à la capacité réflexive et au développement des stratégies d'autorégulation (Chang, Chen et Chen, 2012 ; Chang, Tseng et Liang, 2014 ; Chang, Liang, Shu, Tseng et Lin, 2015 ; Chang, Liang, Chou et Liao, 2018).

Les deux exemples que nous venons de présenter brièvement permettent de constater que l'utilisation du portfolio numérique au secondaire peut amener les élèves à tirer des avantages intéressants. Bien sûr, comme nous l'avons vu dans la section précédente de notre cadre théorique, ces avantages s'accompagnent nécessairement de défis. Quoi qu'il en soit, cet outil mérite certainement une attention particulière afin d'évaluer la possibilité de l'utiliser dans un contexte d'apprentissage de la production orale au secondaire.

Le Portfolio européen des Langues

Bien que la littérature scientifique portant sur la didactique de l'oral soulève le fait que le portfolio constitue un moyen intéressant de permettre à l'élève de conserver des traces de ses apprentissages en oral, il ne semble pas y avoir, à notre connaissance, d'exemples précis illustrant comment un tel outil a été mis en œuvre au Québec. Or, en Europe, la situation est différente. Le Portfolio européen des langues (PEL) occupe en effet une grande place.

Cet outil d'accompagnement à l'apprentissage d'une langue étrangère a été conçu selon les principes énoncés par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), attaché au Conseil de l'Europe, et dont l'objectif est d'appuyer les apprenants, les acteurs du milieu scolaire et les autorités compétentes dans leurs efforts afin de garantir un apprentissage des langues étrangères solide et ancré dans la réalité (Conseil de l'Europe, 2018). En ce sens, le

CECR établit six niveaux communs traduisant la compétence développée par un apprenant en langue étrangère. De manière plus précise, 3 niveaux généraux sont présentés, et chacun de ces niveaux se subdivise en deux, tel que l'illustre la figure 8. Ces niveaux permettent une évaluation des compétences langagières autour de 5 capacités : écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu et écrire (Conseil de l'Europe, 2011).

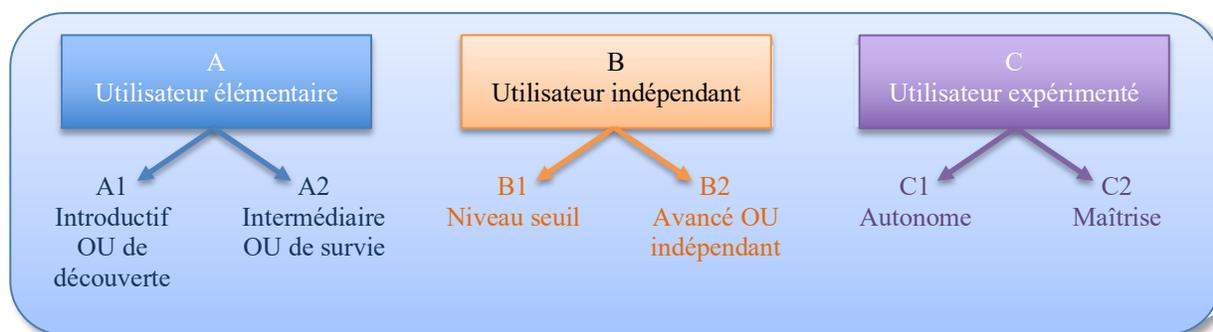


Figure 8 : Les niveaux communs du CECR (Conseil de l'Europe, 2001, p. 25)

L'utilisation du PEL s'inscrit directement dans une démarche organisée et balisée de développement de compétences linguistiques et s'appuie sur les objectifs du Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe, 2011). Parmi ceux-ci, notons la volonté « d'approfondir la compréhension mutuelle entre citoyens en Europe », « de contribuer au développement personnel de l'apprenant en langues » et « de contribuer au développement de la capacité d'apprentissage autonome des langues » (Conseil de l'Europe, 2011, p. 4).

Pour atteindre ces objectifs, le PEL est organisé en trois parties devant répondre à des spécifications bien précises. Propriété de l'apprenant, il inclut d'abord le *Passeport de Langues*, partie dans laquelle se retrouve le bilan des savoir-faire et des capacités exprimées en lien direct avec les niveaux de compétence du CECR (Conseil de l'Europe, 2011). Les progrès y sont consignés sur une base régulière de sorte qu'ils montrent le profil linguistique du porteur du PEL. On y retrouve ensuite la *Biographie langagière*, constituant en quelque sorte la partie réflexive et métacognitive du portfolio de l'apprenant. Ce dernier y présente, grâce à des descripteurs proposés par le CECR, ses démarches de travail, ses objectifs personnels et son programme d'apprentissage. Il est invité à y présenter ses expériences langagières, vécues dans différents contextes linguistiques, à savoir des contextes plus formels comme l'école, ou plus

personnels comme la maison (Castellotti et Moore, 2006). Finalement, le *Dossier* permet à l'élève de déposer une collection de réalisations appuyant les informations présentées dans les deux autres sections (Conseil de l'Europe, 2011 ; Frath, 2008).

Différentes versions de ce portfolio ont été réalisées, dont celui adapté pour les élèves de niveau *collège* en France (Castellotti et Moore, 2006). Pour les auteures, le but était de proposer aux élèves de ce niveau un portfolio axé davantage sur l'apprenant plutôt que sur l'évaluation, en favorisant « le développement d'une conscience réflexive sur l'apprentissage et l'usage des langues à plusieurs niveaux » (Castellotti et Moore, 2006, p. 1).

Bien que les visées premières de cet outil soient intéressantes et attrayantes, il semble toutefois que des difficultés liées à la structure du PEL aient été observées au moment où son implantation gagnait en popularité. Mis à part une certaine incompréhension des visées de l'outil par différents intervenants du milieu, Frath (2008) soulève entre autres certaines difficultés liées à l'opposition entre le principe de l'autonomie, et donc de la mise en œuvre de l'outil, et le cadre formel et traditionnel de l'enseignement secondaire, où l'enseignant joue un rôle de passeur de connaissances et d'autorité évaluative. Pour pallier cette difficulté, il suggère de créer des *Centres de ressources en langues* pour permettre aux élèves de venir travailler volontairement sur leurs lacunes et être accompagnés par des enseignants formés pour le faire.

Des observations similaires ont été faites dans une recherche-action portant sur l'utilisation du PEL et à laquelle ont participé 28 enseignants d'anglais langue première du primaire et du secondaire en Turquie (Sahinkarakas, Yumru et Inozu, 2010). De façon générale, les enseignants ont manifesté différentes inquiétudes à propos de la capacité des élèves à réaliser des autoévaluations justes et honnêtes de leurs capacités langagières, ainsi qu'à propos du temps à investir dans la mise en œuvre de ce nouvel outil, que ce soit pour la rétroaction ou pour la préparation des documents pour les élèves. Or, comme ces inquiétudes se sont avérées dans certains cas, l'accompagnement des chercheurs a permis une réflexion professionnelle juste de la part des enseignants, et des ajustements ont pu être envisagés. Il apparaît donc clair que davantage de soutien aux enseignants est nécessaire pour mener à bien un projet d'implantation comme celui vécu en Turquie.

Cette réflexion s'est également déroulée plus près de nous, dans la région de Toronto, dans un projet de recherche s'étant intéressé « aux défis liés à l'introduction du CECR dans la réalité des salles de classe et à la reconsidération des pratiques évaluatives que cette introduction implique » (Piccardo, 2013, p. 387). De cette étude, à laquelle ont participé 12 enseignants de français langue seconde au secondaire, différents constats intéressants sont ressortis. D'abord, plusieurs enseignants ont été à même de découvrir la pertinence de séparer production et interaction orale dans leur pratique. De plus, le potentiel des indicateurs de performance des élèves dans les autoévaluations sous forme de « je peux » a permis aux participants de revoir leurs conceptions de l'évaluation et de lier celle-ci aux visées métacognitive, communicative et formative du PEL. Toutefois, parmi les constats et observations effectuées, retenons que les « contraintes institutionnelles et des cultures d'évaluation existantes [...] semblaient incompatibles avec l'intégration de standards partagés » (Piccardo, 2013, p. 400), ce qui indique la nécessité de revoir les pratiques institutionnelles en matière d'évaluation en prenant soin d'informer adéquatement les différents acteurs du milieu scolaire, direction et parents y compris, afin que les principes et concepts qui sous-tendent le PEL soient mieux compris et fassent l'objet d'un consensus au sein des organisations (Sahinkarakas *et al.*, 2010).

En somme, l'outil que représente le PEL a visiblement offert à de nombreux élèves de tous âges de développer leurs compétences dans l'apprentissage d'une langue, et ce, malgré les limites et difficultés soulevées dans les différents projets de recherche (Castellotti et Moore, 2006 ; Frath, 2008 ; Piccardo, 2013 ; Sahinkarakas *et al.*, 2010). Or, la recherche en didactique de l'oral montre qu'il s'agit d'un outil peu utilisé dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage de l'oral au Québec (Lafontaine, 2007). Ainsi, est-il possible de penser qu'un outil semblable puisse être utilisé dans les classes de français du secondaire et apporter aux élèves un appui intéressant et pertinent dans le développement spécifique de la compétence orale ?

2.2.6 La formation des élèves et des enseignants

La question de la formation est au cœur de la réussite de la mise en place d'un portfolio à l'école. Pour les enseignants, il s'agit d'un élément fondamental qui, lorsqu'absent, semble jouer en défaveur de la réussite de l'implantation de cet outil en classe et expliquer certaines

difficultés vécues (Abrami *et al.*, 2013 ; Simon et Forgette-Giroux, 2000). En effet, pour que ceux-ci puissent appuyer leurs élèves dans leur utilisation de l’outil, il importe qu’ils maîtrisent bien, d’une part, son fonctionnement, mais surtout qu’ils comprennent bien les principes théoriques qui le sous-tendent et qui devraient guider les pratiques pédagogiques qui y sont associées (Dolmans et Van Merriënboer, 2016). Il importe également pour les enseignants de prendre du temps afin d’effectuer des essais à petite échelle pour s’approprier l’outil et réfléchir aux succès et aux difficultés rencontrées (Venkatesh *et al.*, 2013). Finalement, comme l’utilisation du portfolio pour les élèves du secondaire revêt généralement un caractère obligatoire et qu’il est guidé par les orientations de l’enseignant, il est primordial que ce dernier prenne le temps de préciser et d’explicitier les lignes directrices de ses attentes pour faciliter la compréhension et l’engagement des élèves (Smith et Tillema, 2003).

Les élèves ont également besoin d’être formés à l’utilisation d’un portfolio. Comme nous l’avons évoqué précédemment, la question de la maîtrise d’habiletés technologiques est importante pour éviter que l’élève se retrouve en surcharge cognitive (Chou et Chang, 2008). En ce sens, il faut en effet lui permettre d’apprendre à utiliser l’outil avant qu’il ne devienne un élément officiel du cours (Abrami *et al.*, 2013). Aussi, afin de permettre à l’élève de réfléchir adéquatement et profondément à ses apprentissages, et pour qu’il soit en mesure de fournir des rétroactions adéquates sur le travail ses pairs, il importe qu’il soit guidé et accompagné par l’enseignant (1) pour qu’il comprenne ce qu’on attend de lui en ce qui a trait aux réflexions qu’il doit faire sur ses apprentissages et développer des habiletés métacognitives (Chang *et al.*, 2011 ; Chang, Chen *et al.*, 2012 ; Chang *et al.*, 2014), et (2) pour qu’il puisse bien comprendre l’utilité de l’outil pour son développement personnel (Abrami *et al.*, 2013).

2.3 L’autoscopie pour appuyer l’apprentissage de l’oral

L’utilisation de la vidéo en éducation s’inscrit dans un courant qu’on nomme l’*apprentissage assisté par vidéo* – ou *Video-based Learning* (Mikalef, Pappas et Giannakos, 2016) – et comporte des usages variés observables dans différents contextes. Que ce soit par le visionnement de vidéo en pédagogie inversée (Cheng, Ritzhaupt et Antonenko, 2018) ou bien par l’utilisation d’une application d’enregistrement d’écran pour témoigner de sa compréhension d’un problème mathématique (Romero et Lille, 2017), de plus en plus d’auteurs

présentent des écrits démontrant l'utilité de cet outil numérique, et ce, aux différents moments du processus d'apprentissage.

Dans le contexte de l'enseignement-apprentissage de la production orale, les enregistrements vidéo offrent des avantages intéressants pour les enseignants et les élèves. Charbonneau et Ouellet (2007) ainsi que Lafontaine (2007) suggèrent d'ailleurs de procéder à des enregistrements des productions orales afin de permettre de faciliter l'évaluation d'un matériau considéré comme volatil et représentant un défi en matière d'évaluation (Dolz et Schneuwly, 1998). En ce sens, et bien qu'ils ne portent pas de prime abord sur l'utilisation de l'oral en classe de français, les travaux de Tochon (2002) présentent un éclairage intéressant sur la question de la rétroaction vidéo. Ce chercheur s'est intéressé plus particulièrement à l'utilisation de la vidéo dans le cadre de la formation initiale des enseignants et dans le cadre du perfectionnement, et il définit l'autoscopie comme étant une « démarche d'observation, d'autoévaluation et de perfectionnement fondée sur la rétroaction vidéo à partir d'expériences individuelles filmées en milieu de travail » (p. 135). Or, bien que davantage axés sur la formation professionnelle des enseignants, les travaux de Tochon ont une portée qui dépasse largement ce cadre et peuvent très certainement s'appliquer au domaine de l'enseignement de la production orale. En effet, puisque l'objectif de l'autoscopie est de permettre à de futurs enseignants ou à des enseignants en exercice d'observer leur pratique en vue de les objectiver, de manière organisée et structurée, afin d'apporter les changements nécessaires à l'amélioration de la pratique, il est facilement possible de transférer cette visée au domaine de l'enseignement-apprentissage de l'oral, en permettant à des élèves de réfléchir de manière organisée et structurée en fonction de buts d'apprentissages précis, afin de déterminer les forces et les éléments qui doivent être améliorés ou corrigés. D'ailleurs, cette pratique a été recommandée par Dolz et Schneuwly, qui soulignent « la possibilité d'analyser plus finement [les] conduites verbales grâce à des enregistrements » (p. 82).

Les travaux de Lavoie et Bouchard (2017) abondent justement en ce sens. Dans leur recherche, malgré le nombre restreint de participants, rendant difficile une généralisation des résultats, ils ont pu démontrer un certain accroissement de la justesse d'autoévaluation de la compétence orale des futurs enseignants dans un contexte d'utilisation de la vidéo comme soutien à cette démarche. De son côté, Pellerin (2014 ; 2018) a mené différentes études

s'intéressant à l'utilisation des appareils mobiles dans un contexte d'apprentissage du français langue seconde, au primaire, en Alberta. Ses recherches démontrent que la simplicité d'utilisation des appareils mobiles (iPad, iPod) pour les enfants d'âge primaire permet à ceux-ci d'enregistrer facilement des capsules audio et vidéo, et de les réécouter et de les refaire au besoin, dans un souci de rendre un travail de mieux en mieux réalisé. Ces possibilités permettent la mise en œuvre d'une démarche d'autorégulation permettant le développement de l'autonomie de l'élève et l'engagement dans la tâche.

Il faut toutefois noter que même si l'autoscopie comporte un avantage notable en matière d'apprentissage, elle peut présenter chez certains un inconvénient qui doit être souligné. En effet, cette démarche peut générer une part d'anxiété chez les apprenants, qui « tiennent par-dessus tout à leur estime de soi [...] ». Certains participants sont parfois en état de stress intense » (p. 119). Il importe donc que les enseignants soient sensibilisés à ce phénomène et accompagnent adéquatement les élèves pour limiter au maximum ce sentiment. À cet égard, Lavoie et Bouchard (2017) suggèrent que les futurs enseignants s'entraînent à s'autoévaluer de cette manière « pour diminuer la charge émotionnelle liée à cet exercice » (p. 271).

Les constats effectués à travers ces recherches nous montrent le potentiel des enregistrements vidéo pour appuyer le processus d'autoévaluation des élèves. De plus, ce type de documents peut facilement contribuer à enrichir la démarche d'un élève qui réalise un portfolio d'apprentissage, compte tenu de la facilité avec laquelle ces enregistrements peuvent être produits grâce aux appareils numériques disponibles.

2.4 Autoévaluation, engagement affectif et stratégies d'autorégulation : concepts au cœur du portfolio numérique d'apprentissage au secondaire

Étudier l'apport du portfolio numérique d'apprentissage dans un contexte d'enseignement-apprentissage de l'oral est une entreprise complexe, qui nécessite de porter un regard scientifique sur un ensemble de composantes. Déjà, les sections 2.1 et 2.3 du présent chapitre ont permis de poser les bases théoriques de l'enseignement de l'oral, dans un premier temps, puis du portfolio numérique d'apprentissage et de l'autoscopie, dans un second temps. Nous avons pu constater que l'oral est un objet enseignable complexe (Dolz et Schneuwly,

1998 ; Dumais, 2015 ; Lafontaine 2001 ; 2007), nécessitant la prise en compte de concepts à la fois linguistiques, didactiques et pédagogiques (Dumais, 2010c ; Lafontaine, 2007 ; Préfontaine, Lebrun et Nachbauer, 1998). Quant à lui, le portfolio numérique d'apprentissage, outil dont le potentiel n'a pas fait l'objet d'études systématiques en didactique de l'oral au Québec, a su démontrer ses forces et ses limites dans plusieurs contextes.

Maintenant, afin de bien appuyer nos objectifs de recherche, il convient de présenter de manière approfondie trois autres concepts que nous étudierons. D'abord, puisque nous avons retenu le portfolio numérique d'apprentissage dans notre contexte de recherche, et que ce type de portfolio requiert de son concepteur un regard critique face au processus d'apprentissage (Durand et Chouinard, 2012), il nous apparaît pertinent de bien définir et délimiter les aspects théoriques liés à l'autoévaluation. La section 2.5 portera donc sur l'activité métacognitive qui entoure l'autoévaluation, sur l'accompagnement nécessaire de l'apprenant dans ce domaine et sur l'importance de l'autoévaluation dans un contexte d'apprentissage de l'oral.

Ensuite, l'élaboration d'un portfolio nécessite une implication de la part de l'élève (Durand et Chouinard, 2012). Or, dans ce contexte, cette implication, qui se traduit sous la forme de l'engagement de l'élève semble plus difficile à susciter chez les élèves du secondaire que chez ceux du primaire (Harnell-Young *et al.*, 2007). Ainsi, la section 2.6 permettra de dresser un portrait global de ce que dit la recherche dans le domaine de l'engagement scolaire, et nous permettra de poser les bases théoriques sur lesquelles nous nous appuyerons afin de mieux comprendre les observations que nous effectuerons dans le cadre de notre recherche. Pour ce faire, après avoir présenté les enjeux concernant la définition du concept de l'engagement, nous définirons trois dimensions principales, les dimensions comportementale, affective et cognitive, puis nous traiterons des outils de mesures qui ont été élaborés et éprouvés dans la communauté scientifique.

Enfin, afin de mieux comprendre les processus et stratégies cognitives qui sont utilisés par un élève qui construit son portfolio numérique d'apprentissage, il importe d'explorer les aspects théoriques liés à l'autorégulation des apprentissages, compétence qui sous-tend l'emploi de ce type d'outil (Chang, 2009 ; Harnell-Young *et al.*, 2007 ; Venkatesh *et al.*, 2013). En effet, c'est à travers les processus et stratégies liés à la planification des tâches d'apprentissage, à la réalisation de ces tâches et à la réflexion que l'élève porte un regard critique à son travail,

détermine ses forces et ses défis, trouve des solutions pour arriver à surmonter les difficultés (Famose et Magnes, 2016 ; Zimmerman, 2000 ; 2002 ; Zimmerman, Schunk et DiBenedetto, 2017). Ainsi, bien comprendre ce qu'implique l'autorégulation nous permettra de mieux saisir les facteurs qui entrent en jeu lorsqu'un élève construit son portfolio numérique d'apprentissage.

2.5 Autoévaluation et portfolio numérique d'apprentissage

L'autoévaluation est un concept au cœur du portfolio numérique d'apprentissage, étant donné que ce type de portfolio a pour principal objectif d'amener l'élève à réfléchir sur son processus d'apprentissage (MÉQ, 2002 ; Abrami *et al.*, 2013). Scallon (2007, p. 312) indiquait d'ailleurs que l'autoévaluation constituait « la raison d'être du portfolio ». Il convient donc d'explorer davantage ce concept pour bien comprendre ses fondements et son intérêt en éducation.

2.5.1 Une définition de l'autoévaluation

Pour Cosnefroy (2011), « s'autoréguler implique ainsi de se mettre soi sous analyse, de s'auto-observer, de développer un regard critique sur son propre fonctionnement qui permet de juger le travail accompli et [...] de changer le fonctionnement mis en œuvre » (p. 17). Ainsi, l'autoévaluation constitue une composante essentielle de l'autorégulation des apprentissages des élèves, entre autres dans un contexte d'utilisation d'un portfolio numérique d'apprentissage, puisqu'elle permet aux élèves de développer leur autonomie dans leurs apprentissages ainsi que leurs habiletés métacognitives (Durand et Chouinard, 2012).

Legendre (2005) définit l'autoévaluation comme étant un « processus par lequel un sujet est amené à porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis en regard d'objectifs prédéfinis et tout en s'inspirant de critères précis d'appréciation. [Il peut également s'agir du] résultat du processus précédent » (p. 143). Pour Scallon (1997), ce processus s'opère à deux niveaux. D'abord, l'élève peut porter un jugement sur les actions, les stratégies ou les processus qui l'ont mené à un résultat, ou bien porter un jugement sur ce résultat même. Il apprend donc à mieux se connaître devant les différentes tâches scolaires qu'il doit réaliser et prend conscience, grâce à une démarche métacognitive, de sa façon d'apprendre et des stratégies efficaces pour lui (Lafortune et Dubé, 2004).

Durand et Chouinard (2012) indiquent qu'il peut parfois y avoir confusion entre *autoévaluation* et *autosatisfaction*. En effet, contrairement à l'autoévaluation, qui implique la prise de conscience de ses apprentissages et de la réflexion sur ces derniers afin d'arriver à s'autoréguler, l'autosatisfaction se limite pour l'élève à déterminer son niveau de satisfaction quant à l'accomplissement d'une tâche. Bélair (2015) ajoute que le fait que l'élève attribue une simple note à son travail en raison de ses efforts ne constitue pas non plus un acte d'autoévaluation. Ainsi, il importe de prendre conscience de la complexité de l'acte d'autoévaluation, entre autres en raison des opérations mentales, liées à la métacognition, qui s'opèrent pour le réaliser (Bélair, 2015).

2.5.2 L'importance de l'activité métacognitive

Afin de rendre plus claire et concrète l'activité métacognitive qui s'opère chez un apprenant, Noël (2016) a réalisé un modèle opératoire de la métacognition. Pour cette chercheuse, la métacognition correspond à une opération mentale, soit l'explicitation, l'évaluation, l'analyse ou la conceptualisation, sur une autre opération mentale, correspondant à une action d'apprentissage telle que la mémorisation, la prise de notes, etc. De manière plus précise, les opérations mentales nécessaires à la métacognition constituent des niveaux d'opérations partant du plus simple au plus complexe. D'abord, l'explicitation correspond à la description des stratégies mises en place pour réaliser une tâche. Ensuite, le jugement correspond à l'évaluation de ces stratégies. L'analyse permet, quant à elle, de mettre en relation la stratégie utilisée et l'effet sur la tâche. Finalement, la conceptualisation permet à l'apprenant de généraliser l'utilisation d'une stratégie à d'autres contextes d'apprentissage (Noël, 2016).

À l'issue de ces opérations, deux éléments sont produits. D'abord, un savoir métacognitif permet à l'élève de mieux se connaître et de savoir comment il réagit face à différentes tâches ou stratégies. Ensuite, une prise de décision est effectuée concernant des actions sur des apprentissages futurs. C'est à ce moment que l'élève s'autorégule.

Les niveaux d'opérations de Noël (2016) présentent des caractéristiques similaires aux étapes de l'autoévaluation présentées dans Durand et Chouinard (2012), à savoir la prise de mesure, le jugement et la décision. D'abord, l'élève est amené, à l'aide de critères définis par l'enseignant, à recueillir des informations permettant de dresser un portrait de ses forces et défis

dans une activité d'apprentissage. Il s'agit d'une étape de prise de conscience. Ces informations l'amèneront, grâce à une réflexion critique, à porter un jugement sur son travail, d'une part, et sur les stratégies qu'il a mises en place, d'autre part. À partir de sa prise de mesure et du jugement qu'il a porté, l'élève dresse le bilan de sa progression et détermine les solutions qui pourraient lui permettre d'améliorer des productions futures. C'est ce qui débouche sur l'autorégulation des apprentissages, puisque l'élève décidera de ce qu'il mettra de nouveau en place et de ce qu'il changera au terme de son autoévaluation (Durand et Chouinard, 2012).

Comme nous l'avons vu dans la section 2.2.3, le portfolio numérique d'apprentissage est un outil qui favorise grandement le déploiement de telles stratégies (Abrami et Barrett, 2005 ; Chang *et al.*, 2015 ; Hartnell-Young *et al.*, 2007). En effet, en choisissant ses travaux, en les comparant à des critères qui lui ont été présentés et expliqués, et en portant un regard critique sur l'évolution de sa compétence à travers le temps, l'élève est en mesure de développer des stratégies d'autorégulation efficaces et de mieux actualiser son potentiel dans des situations d'apprentissages ultérieures (Durand et Chouinard, 2012 ; Scallon, 2007 ; Simon et Forgette-Giroux, 1994).

2.5.3 L'accompagnement à l'autoévaluation

La mise en place d'activités d'autoévaluations nécessite que l'enseignant planifie de manière rigoureuse les interventions et dispositifs qui seront mis en place. Pour y arriver, Durand et Chouinard (2012) suggèrent différents éléments. D'abord, il est important que les élèves connaissent et comprennent bien les critères établis par l'enseignant et qui serviront à l'autoévaluation. Ceux-ci doivent refléter adéquatement les objectifs d'apprentissages poursuivis. Ensuite, l'enseignant a tout avantage à offrir à l'élève des occasions de développer sa compétence à rétroagir et à confronter son évaluation à celle de l'enseignant. Enfin, les élèves qui disposent d'outils d'évaluation, telles des grilles d'appréciation et des fiches de consignes, auront plus de facilité à procéder à l'autoévaluation de leurs apprentissages.

En somme, le développement des capacités d'autoévaluation des élèves leur permettra de disposer d'outils nécessaires afin qu'ils soient en mesure, tout au long de leur vie, d'évaluer leurs actions et leurs démarches à la lumière de critères qu'ils seront en mesure de déterminer et de comparer (McDonald et Boud, 2003).

2.6 Engagement affectif et portfolio numérique d'apprentissage

Nous avons vu, dans la section 2.2.3.4, que l'aspect affectif du portfolio, notamment au secondaire, semblait représenter un défi plus grand qu'au primaire (Hartnell-Young *et al.*, 2007). Or, cette composante de l'apprentissage est importante à considérer et contribue à la compréhension des facteurs qui influencent le parcours scolaire des élèves, surtout à l'école secondaire (Fredricks, Filsecker et Lawson, 2016a).

Notons d'abord que le concept de l'engagement a fait l'objet de nombreuses tentatives de conceptualisation au cours des dernières décennies et que sa présence est de plus en plus marquée dans la recherche en éducation (Betts, Reschly, Appleton et Christenson, 2010 ; Reschly et Christenson, 2012). D'ailleurs, Fredricks, Blumenfeld et Paris (2004), en raison de sa complexité, le qualifient de métaconstruit.

« Because there has been considerable research on how students behave, feel, and think, the attempt to conceptualize and examine portions of the literature under the label 'engagement' is potentially problematic; it can result in a proliferation of constructs, definitions, and measures of concepts that differ slightly, thereby doing little to improve conceptual clarity. » (p. 60)

Or, la recherche sur l'engagement des élèves a intéressé des spécialistes issus autant du domaine de l'éducation que de celui de la psychologie, ce qui rend difficile une conceptualisation faisant consensus (Reschly et Christenson, 2012). C'est d'ailleurs ce que mettent en lumière Appleton, Christenson et Furlong (2008), qui montrent les grandes variations qui se retrouvent dans les nombreuses définitions de ce concept. À cet égard, Eccles et Wang (2012) précisent que pour arriver à le définir, il importe de tenir compte d'une grande variété de facteurs, et de s'assurer de la plus grande précision possible pour que cette définition puisse être utile pour les chercheurs dans leur compréhension approfondie de la réalité. Or, ils ajoutent que certains chercheurs proposent tout de même des définitions plus larges de l'engagement. À titre d'exemple, Appleton *et al.* (2008) se réfèrent à Frydenberg, Ainley, et Russell (2005), qui définissent l'engagement de la manière suivante : « [...] engagement is described as 'energy in action, the connection between person and activity' » (p. 5). Bien que ces définitions puissent être utiles entre autres à l'établissement de politiques dans le milieu éducatif, le fait de définir plus largement l'engagement pose un défi de clarté pour les chercheurs, puisqu'il y a risque de

chevauchement de l'engagement avec d'autres concepts théoriques (Eccles et Wang, 2012). C'est pourquoi la littérature propose plusieurs écrits portant sur des dimensions précises qui composent l'engagement des élèves (Fredricks *et al.*, 2004).

2.6.1 Trois dimensions de l'engagement

Cette difficulté qu'éprouvent plusieurs chercheurs à proposer une définition unique de l'engagement, qui fasse l'unanimité, conduit à l'élaboration de définitions plus pointues de ce qu'il convient d'appeler des dimensions de l'engagement, présentes dans plusieurs études (Appleton *et al.*, 2008 ; Fredricks *et al.*, 2004 ; Fredricks *et al.*, 2016a ; Reschly et Christenson, 2012 ; Wang et Degol, 2014).

Parmi les différentes dimensions mises en lumière par les chercheurs qui se sont intéressés à l'engagement, trois dominent dans la littérature et contribuent à enrichir la définition de ce concept. Il s'agit de la dimension comportementale, de la dimension cognitive et de la dimension affective (Appleton *et al.*, 2008 ; Bernet, 2010 ; Fredricks *et al.*, 2016a ; Jimerson, Campos et Greif, 2003). Par contre, ces dimensions ne sont pas toujours présentes simultanément. En effet, il semble que plusieurs modèles n'incluent qu'une ou deux dimensions à la fois, les abordant de manière séparée, sans nécessairement montrer leur interrelation (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2005). Or, Fredricks *et al.* (2004 ; 2005) indiquent qu'il est difficile de procéder ainsi, étant donné la dynamique entre ces dimensions.

2.6.1.1 La dimension comportementale

De façon générale, la dimension comportementale fait partie de la plupart des conceptualisations de l'engagement (Appleton *et al.*, 2008). Reschly et Christenson (2012) la définissent comme la participation des élèves aux différentes activités de l'école, qu'elles soient académiques, sociales ou parascolaires. Fredricks *et al.* (2004) ajoutent que l'engagement comportemental peut se définir de trois manières. D'abord, on note la présence de comportements positifs, comme l'adhésion aux règles de classe, et l'absence de comportements perturbateurs, comme le fait de manquer l'école. Ensuite, on souligne les comportements liés à l'implication dans les tâches scolaires (l'effort, la concentration, le fait de poser des questions, etc.). Finalement, on retrouve l'implication dans les activités parascolaires.

L'utilité de mesurer la dimension comportementale de l'engagement réside dans le fait qu'elle est considérée comme jouant un rôle crucial dans la réussite scolaire et dans la prévention du décrochage scolaire (Fredricks *et al.*, 2005, Fredricks et McColskey, 2012). Ces éléments constituent d'ailleurs des raisons qui poussent les chercheurs à s'intéresser à ce concept (Appleton *et al.*, 2008 ; Fredricks *et al.*, 2004, 2005 ; Fredricks *et al.*, 2016a ; Reschly et Christenson, 2012).

2.6.1.2 La dimension affective

La dimension affective se retrouve elle aussi dans la plupart des modèles conceptuels de l'engagement et côtoie généralement la dimension comportementale (Wang et Degol, 2014). On la retrouve également sous la dénomination *engagement psychologique* (Appleton, Christenson, Kim et Reschly, 2006 ; Appleton *et al.*, 2008). Plusieurs chercheurs associent cette dimension de l'engagement à la présence de réactions affectives dans deux contextes différents. D'abord, elle implique le contexte de classe, touchant à la fois les émotions plus générales, celles liées à la relation enseignant-élève et celles liées au travail effectué (Appleton *et al.*, 2006 ; Fredricks *et al.*, 2004 ; Wang, Fredricks, Ye, Hofkens et Schall Linn, 2016). Ensuite, elle touche le contexte plus large de l'école, entre autres le sentiment d'appartenance (Appleton *et al.*, 2006 ; Appleton *et al.*, 2008 ; Fredricks *et al.*, 2004, 2005 ; Fredricks *et al.*, 2016a ; Wang et Degol, 2014). Dans ces deux contextes, on retrouve par exemple des éléments faisant référence à l'attitude positive ou négative face à l'apprentissage, à la joie, la tristesse, l'intérêt, l'ennui, l'anxiété, etc. D'ailleurs, il semble, selon Fredricks *et al.* (2005) que la présence de réactions affectives positives dans le contexte de classe renforce le lien d'appartenance à l'école.

Eccles et Wang (2012) se sont intéressés, grâce à leur *Expectancy-value theoretical model* (EEVT), aux éléments affectifs qui prédisent l'engagement de l'élève. En effet, pour eux, les attentes de succès de l'élève ainsi que la valeur qu'il attribue à la tâche sont également associées à cette dimension de l'engagement, puisqu'ils en déterminent l'intensité et le niveau. Dans leur modèle, les chercheurs identifient quatre composantes déterminant la valeur des tâches scolaires. Ils évoquent d'abord l'*intérêt face aux activités réalisées*, référant au plaisir éprouvé en réalisant la tâche. Ensuite, la *valeur liée à la réalisation de soi* réfère au fait que la tâche permettra à l'élève de manifestation des besoins personnels d'accomplissement, ainsi que

ses identités personnelle, liée aux caractéristiques qui le rendent unique par rapport aux autres, et sociale, liée à son appartenance au groupe. Puis vient l'*utilité des tâches en fonction des objectifs futurs*, faisant référence au fait que la tâche permette l'atteinte des buts proches et lointains. Finalement, le « *coût* » de l'*implication dans les tâches à réaliser* implique des facteurs comme le temps, l'énergie et les efforts nécessaires à la réalisation de la tâche. Ainsi, recueillir des données sur ces composantes affectives permet, selon Eccles et Wang (2012), de mieux prédire le niveau d'engagement des élèves dans les activités scolaires et, de surcroît, le degré d'appartenance à l'école.

Ce recours aux prédicteurs de l'engagement affectif engendre toutefois une conséquence dont il importe de tenir compte. En effet, selon Finn et Zimmer (2012), le fait que la mesure de la dimension affective de l'engagement s'effectue majoritairement par des indicateurs externes fait en sorte qu'on ne mesure pas l'état interne réel. Cette réalité cause une grande variété de mesures, qui ne s'appuient pas nécessairement sur la définition du concept, comme l'évoquent Eccles et Wang (2012). De plus, bien qu'elle soit souvent évaluée de manière indépendante des autres dimensions grâce aux outils comme les questionnaires autorapportés, il semble qu'elle ait un rôle à jouer sur les autres dimensions de l'engagement, le tout ayant évidemment une incidence sur l'apprentissage (Finn et Zimmer, 2012).

Cette dimension de l'engagement nous intéresse tout particulièrement, puisqu'elle comporte un grand nombre de paramètres qui sont liés à l'utilisation du portfolio numérique d'apprentissage, entre autres en raison du fait que cet outil place l'élève au cœur de ses apprentissages et demande un investissement important en matière de réflexion et de temps (Abrami *et al.*, 2013 ; Dolsmans et Van Merriënboer, 2016 ; Scallon, 2007 ; Simon et Forgette-Giroux, 1994). De plus, étant donné qu'à notre connaissance, la didactique de l'oral n'a pas réalisé d'études spécifiques portant sur cette dimension de l'engagement dans le cadre de l'utilisation du portfolio numérique d'apprentissage, mais qu'elle ait identifié le stress et l'intérêt face aux tâches d'oral comme étant des éléments de préoccupations (Dumais, 2008 ; Plessis-Bélair, 1994 ; Sénéchal, 2012), il nous apparaît nécessaire d'y jeter un regard scientifique plus pointu.

2.6.1.3 La dimension cognitive

La présence de la dimension cognitive dans la conceptualisation de l'engagement des élèves ne s'observe pas dans tous les modèles. En effet, dans la revue de la littérature effectuée par Bernet (2010), 7 des 18 recherches qu'il a répertoriées traitent de cette dimension. Or, il semble qu'elle ait son rôle à jouer dans l'ensemble des paramètres qui permettent de constater l'engagement d'un élève dans ses apprentissages (Appleton *et al.*, 2008).

Fredricks *et al.* (2004) illustrent bien la complexité de définir cette dimension de l'engagement, étant donné que la littérature qui la concerne touche soit spécifiquement l'engagement à l'école ou bien l'apprentissage et l'enseignement. Or, de manière plus générale, la dimension cognitive de l'engagement est associée au fait d'être stratégique et disposé à fournir tous les efforts nécessaires pour comprendre les idées qui sont complexes, et ce, en déployant judicieusement des stratégies et en démontrant leur maîtrise (Fredricks *et al.*, 2016b). Parallèlement, Jimerson *et al.* (2003) parlent des perceptions et de croyances de l'élève face à différents aspects liés aux apprentissages, tels que son sentiment d'auto-efficacité et ses aspirations.

De leur côté, Wolters, Pintrich et Karabenick (2005), auxquels Fredricks *et al.* (2005) font référence pour la question de la mesure de la dimension cognitive de l'engagement, définissent trois catégories de stratégies cognitives allant des plus superficielles aux plus complexes, à savoir les stratégies de répétition (soit la mise en place de stratégies superficielles comme la répétition), les stratégies d'élaboration (par exemple la capacité de résumer ou de mettre dans ses mots) et les stratégies d'organisation (par exemple la capacité de prise de notes ou de schématisation). Enfin, Wolters *et al.* (2005) identifient également des stratégies métacognitives, telles que la fixation des buts ou le monitoring, c'est-à-dire l'observation de l'effet des stratégies cognitives sur son apprentissage, comme faisant partie des composantes mesurables de l'engagement cognitif.

Comme certains de ces paramètres recourent à l'utilisation de stratégies d'autorégulation, nous nous y attarderons plus en détail dans la section 2.6, en posant un regard scientifique sous l'angle du modèle théorique de l'autorégulation des apprentissages de Zimmerman (2000).

2.6.2 Les indicateurs de l'engagement

Le questionnement quant à la définition du concept de l'engagement se transpose également dans le choix des indicateurs retenus dans les différents cadres théoriques. En fait, la définition des indicateurs permettant de mesurer l'engagement des élèves nécessite qu'on s'attarde aux éléments qui les sous-tendent. En effet, il s'agit d'une étape importante, en bout de piste garante du succès et de la crédibilité des études qui recourent à ceux-ci afin de produire et d'analyser des résultats.

2.6.2.1 La distinction entre facilitateur, indicateur et conséquence

D'abord, Skinner et Pitzer (2012) expliquent qu'il faut, en tant que chercheur, s'assurer de bien distinguer les indicateurs proprement dits des facilitateurs et des conséquences de l'engagement.

« In general, indicators are markers or descriptive parts inside a target construct, whereas facilitators are explanatory causal factors, outside the target construct, that have the potential to influence the target. [...] outcomes of engagement [...] refer to the result that engagement itself can produce. » (Skinner et Pitzer, 2012, p. 25-26).

Toutefois, à l'instar des travaux d'Eccles et Wang (2012), certains chercheurs collectent des données sur des prédicteurs — ou facilitateurs — de l'engagement plutôt que sur des indicateurs tels que le définissent Skinner et Pitzer (2012). C'est d'ailleurs ce qu'évoquent ces chercheurs en indiquant que la confusion entre indicateurs et facilitateurs est la plus grande qu'on retrouve dans les travaux portant sur l'engagement.

2.6.2.2 Les niveaux hiérarchiques de l'engagement

De façon générale, la mesure que les chercheurs font de l'engagement se situe généralement au niveau de l'école. Toutefois, Wang et Degol (2014) précisent que l'engagement des élèves peut se situer à différents niveaux partant du plus général au plus précis. D'abord, l'engagement peut se situer au niveau de la communauté scolaire, donc observé dans l'implication dans les activités de l'école. Ensuite, l'engagement peut se situer au niveau de la classe ou de la matière, et concerne par exemple le degré d'interaction avec l'enseignant.

Finalement, l'engagement peut se situer de manière plus spécifique dans des activités d'apprentissage et touche alors des contextes bien précis.

En somme, la multitude de conceptualisations liées à l'engagement proprement dit, aux indicateurs qui permettent de le mesurer ainsi qu'aux outils disponibles pour le faire rend des plus complexe la tâche d'élaboration d'un instrument à la fois fiable, valide et répondant aux objectifs de recherche (Parsons et Taylor, 2011)¹⁰.

2.7 Autorégulation et portfolio numérique d'apprentissage

Nous avons évoqué, dans la section précédente, que la dimension cognitive de l'engagement fait référence au fait que l'élève déploie un ensemble de processus et stratégies d'autorégulation (Fredricks *et al.*, 2016a). En ce sens, l'approche sociocognitive a permis de jeter un regard plus précis sur ces processus cognitifs et métacognitifs qui sous-tendent les apprentissages des élèves.

De plus, comme évoqué à la section 2.2 du présent chapitre, l'utilisation du portfolio numérique d'apprentissage sous-entend que l'élève devra apprendre à mettre en œuvre ces processus, et ce, en portant régulièrement un regard réflexif sur sa démarche et sur sa progression (Abrami *et al.*, 2013 ; Dolmans et Van Merriënboer, 2016 ; Scallon, 2007 ; Simon et Forgette-Giroux, 1994). Afin de mieux comprendre cet aspect important de notre objet d'étude, nous présenterons donc dans cette section un modèle sociocognitif de l'apprentissage, celui de Zimmerman (2000), ainsi que les processus et stratégies qui le composent.

2.7.1 Le modèle cyclique de l'autorégulation

Ce modèle théorique présente un ensemble de concepts et de processus, organisés de manière à la fois linéaire et cyclique, constituant le système d'autorégulation d'un individu. Ce système découle de la théorie sociale cognitive de Bandura (Bandura, 2001), qui présente le concept du *déterminisme réciproque* de la manière suivante : « [...] internal personal factors in the form of cognitive, affective, and biological events, behavioral patterns, and environmental

¹⁰ La section 3.3 du chapitre présentant notre méthodologie traite des instruments de collecte de données. De manière plus précise, les aspects reliés au choix d'instruments de collecte de données sur l'engagement seront exposés à la section 3.4.2.2.

influences all operate as interacting determinants that influence one another bidirectionally» (Bandura, 2001, p. 14–15). Ce concept est à la base de l'élaboration du modèle théorique de Zimmerman (2000), pour qui les processus qui s'opèrent dans les trois pôles du modèle triadique (Figure 9), à savoir la personne, les comportements et l'environnement, constituent des processus d'autorégulation dont l'adaptation s'effectue autant de manière proactive que réactive, le tout afin de permettre l'atteinte des buts personnels (Zimmerman, 2000).

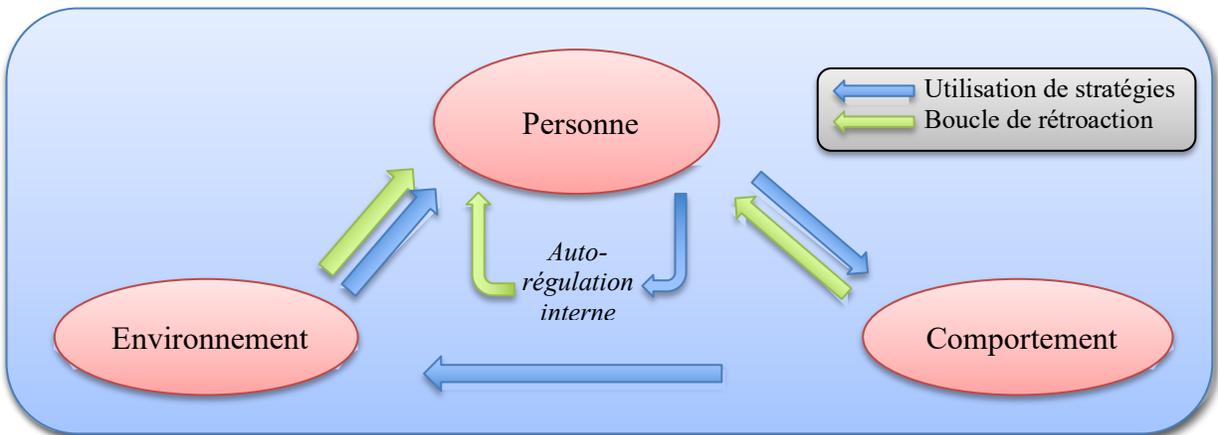


Figure 9 : Modèle triadique de l'autorégulation de Zimmerman (2000)

Les processus dont il est question s'organisent en trois phases : la phase d'anticipation ou de planification, la phase de réalisation et la phase de réflexion. Leur ensemble constitue les trois phases cycliques de l'autorégulation (Zimmerman, 2000 ; Zimmerman *et al.*, 2017), laquelle est définie ainsi : « [...] self-generated thoughts, feelings, and actions that are planned and cyclically adapted to the attainment of personal goals » (Zimmerman, 2000, p. 14). Le tableau III présente une synthèse des trois phases cycliques du modèle. Pour réaliser ces trois phases, l'élève s'appuie sur ses expériences d'apprentissage antérieures, plus particulièrement sur la rétroaction reçue, afin de planifier et de réaliser adéquatement la nouvelle tâche et les nouveaux apprentissages auxquels il est confronté (Zimmerman, 2000).

Tableau VIII : Phases et des processus de l'autorégulation
adapté de Zimmerman, Schunk et DiBenedetto (2017)

Phases Structure and Subprocesses of Self-Regulation (Adapté Zimmerman, Schunk et DiBenedetto, 2017, p. 314)		
Forethought Phase	Performance Phase	Self-Reflection Phase
<i>Task Analysis</i>	<i>Self-Control</i>	<i>Self-Judgment</i>
Goal setting	Task strategies	Self-evaluation
Strategic planning	Self-instruction	Causal attribution
	Imagery	
<i>Self-Motivation Beliefs/Values</i>	Time management	<i>Self-Reaction</i>
Self-efficacy	Environmental structuring	Self-satisfaction/affect
Outcome expectancies	Help seeking	Adaptative/defensive
Task interest/value/affect	Interest enhancement	
Goal orientation	Self-consequences	
	<i>Self-Observation</i>	
	Metacognitive monitoring	
	Self-recording	

2.7.1.1 La phase d'anticipation [*Forethought Phase*]

La *phase d'anticipation* se déroule avant que l'élève ne fasse les efforts requis par les tâches d'apprentissage et regroupe deux catégories de processus.

L'analyse de la tâche [Task Analysis]

L'*analyse de la tâche* permet à l'élève de déterminer, dans un premier temps, les objectifs qu'il souhaite atteindre. Ce processus appelé *autofixation de buts [Goal setting]* (Famose et Margnes, 2016) fait référence à l'étape durant laquelle l'élève décide des résultats spécifiques d'apprentissage qu'il souhaite atteindre au terme d'une tâche donnée. Pour Zimmerman *et al.* (2017), trois conditions doivent être présentes pour que l'élève atteigne un meilleur niveau d'autorégulation et réalise une meilleure qualité d'apprentissages. Les buts doivent d'abord être spécifiques, c'est-à-dire « préciser un niveau explicite de performance à atteindre pour guider efficacement l'activité des élèves » (Famose et Margnes, 2016, p. 88). Les buts doivent ensuite être proximaux, c'est-à-dire que leur atteinte doit être rapprochée dans le temps. Finalement, les buts doivent présenter un degré de difficulté suffisamment élevé, permettant ainsi à l'élève d'atteindre un meilleur niveau d'autorégulation et de réaliser une

meilleure qualité d'apprentissages qu'un élève qui se fixe des buts trop généraux, dont l'atteinte est éloignée dans le temps et dont le niveau de difficulté est trop facile (Zimmerman *et al.*, 2017). Or, pour Azevedo *et al.* (2010), lorsqu'on les compare aux étudiants du postsecondaire, les élèves du secondaire démontrent une moins grande facilité à fixer leurs buts d'apprentissage. Dans un deuxième temps, le choix de stratégies applicables à la tâche à réaliser, processus appelé *planification stratégique [Strategic planning]*, amène l'élève à déterminer de quelle manière il s'y prendra afin d'atteindre les objectifs qu'il s'est fixés. Ce choix de stratégies n'est toutefois pas immuable. En effet, tout au long de la phase de réalisation de la tâche, l'élève sera amené à revoir certaines stratégies qui seront moins efficaces dans l'atteinte de ses objectifs, et ce, afin qu'il puisse s'adapter aux changements observés et aux conditions de réalisation de la tâche (Cosnefroy, 2010 ; Zimmerman, 2000). Chez les élèves qui ont du mal à s'autoréguler, la planification stratégique a souvent été réalisée vaguement, sans tenir compte des expériences antérieures, et ces élèves entendent compter sur leurs propres réactions pour développer l'apprentissage (Zimmerman, 2002).

Les croyances motivationnelles [Self-motivation beliefs/values]

Différents processus sont regroupés dans la catégorie des *croyances motivationnelles*. À cet égard, l'élève puise la motivation nécessaire pour s'engager et persévérer dans les tâches d'apprentissage grâce à différentes sources, et ce degré d'effort et de persistance dans les tâches pour atteindre un but donné constitue un facteur important dans le processus d'apprentissage (Bandura, 2001 ; Famose et Mages, 2016).

En premier lieu, les *croyances d'autoefficacité [Self-efficacy]* font référence à la perception qu'a l'élève de ses capacités à apprendre ou à réaliser la tâche qu'il doit accomplir. Ces croyances sont essentielles dans le processus d'autorégulation d'un élève, puisqu'elles déterminent de quelle manière celui-ci s'investira et persistera dans ses efforts afin d'atteindre les buts fixés (Zimmerman *et al.*, 2017). Pour Cosnefroy (2010), elles sont essentielles pour que l'élève puisse déployer des stratégies efficaces d'autorégulation.

En deuxième lieu, les *attentes quant aux résultats [Outcome expectancies]* font référence aux conséquences liées aux résultats de sa performance relative aux apprentissages et à la tâche à réaliser (Zimmerman, 2000). Par exemple, une bonne performance peut mener l'élève à

obtenir la note de passage à une évaluation ou bien à un cours, pouvant ainsi constituer un facteur motivationnel l'incitant à s'investir dans ses apprentissages. Toutefois, il faut noter que ces attentes sont intimement liées aux croyances d'auto-efficacité, qui jouent un rôle important dans la décision de s'investir pleinement ou non (Bandura. 2001 ; Zimmerman *et al.*, 2017).

En troisième lieu, l'*intérêt intrinsèque [Task interest/value/affect]* fait référence au fait que l'élève accorde une importance ou une valeur à la tâche elle-même plutôt qu'à ce qu'elle apportera par la suite (Zimmerman, 2000). Cet intérêt intrinsèque est vu comme étant important dans le processus d'apprentissage d'un individu démontrant de bonnes capacités d'autorégulation, puisqu'il l'amènera à effectuer des choix stratégiques plus judicieux et plus efficaces pour accomplir la tâche et atteindre les buts fixés (Zimmerman *et al.*, 2017).

En dernier lieu, l'*orientation des buts [Goal orientation]* constitue un point crucial des capacités d'autorégulation d'un élève. Cet aspect de la motivation représente la raison pour laquelle un élève s'engage dans une tâche d'apprentissage (Senko et Tropicano, 2016). Dans le modèle de Zimmerman (2000), deux orientations sont présentées. En effet, l'élève peut orienter ses buts vers la maîtrise de compétences et vers l'apprentissage [*mastery/task/learning goal orientation*], ou bien sur le résultat lui-même, sur l'issue de l'apprentissage [*outcome/performance goal orientation*] (Zimmerman, 2000 ; Zimmerman *et al.*, 2017). De façon générale, la recherche démontre que les élèves visant l'atteinte de buts de maîtrise [*mastery/task/learning goals*] mobilisent un niveau plus élevé de stratégies cognitives que les élèves visant l'atteinte de buts de performance (Zimmerman *et al.*, 2017). Le choix de cette orientation détermine également les critères de succès pour l'élève. Les buts de maîtrise sont atteints lorsqu'il y a constat d'un progrès ou de la maîtrise d'un objet d'apprentissage, tandis que les buts de performance sont atteints lorsque l'élève surpasse les autres, lorsqu'il démontre qu'il a fait mieux que les autres (Famose et Margnes, 2016).

2.7.1.2 La phase de réalisation [*Performance phase*]

Une fois que l'élève a établi les buts à atteindre et les stratégies qu'il mettra en œuvre pour y parvenir, il entre dans la *phase de réalisation* durant laquelle il met son plan à exécution. On y retrouve également deux catégories de processus.

Le contrôle de soi [Self-Control]

Cette deuxième phase de l'autorégulation des apprentissages débute par le *contrôle de soi*, qui fait référence à la capacité d'un apprenant à diriger adéquatement son attention sur la tâche, et ce, en optimisant les efforts qu'il doit fournir pour bien la réaliser (Zimmerman, 2000). Toutefois, il est possible de noter que les élèves dont les capacités d'autoévaluation sont marquées utilisent de nombreuses stratégies de contrôle de soi alors que ceux qui sont mal autorégulés éprouvent une plus grande difficulté à adopter une approche stratégique (Zimmerman, 2002).

Le modèle de Zimmerman (2002 ; Zimmerman *et al.*, 2017) présente plusieurs stratégies de contrôle de soi. L'*auto-instruction [Self-instruction]* réfère à la capacité de l'élève à s'indiquer à lui-même comment procéder pour accomplir une tâche adéquatement afin d'atteindre les objectifs visés. Pour y arriver, il est nécessaire que l'élève soit capable d'exécuter adéquatement ces instructions, sinon la qualité de ses apprentissages sera compromise (Zimmerman *et al.*, 2017). Cette stratégie semble fonctionner tout spécialement avec les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage (Famose et Margnes, 2016). L'*imagerie [Imagery]* est « une pratique cognitive qui consiste à évoquer les caractéristiques d'un objet, événement ou processus absent de notre champ perceptif actuel » (Famose et Margnes, 2016, p. 95). Autrement dit, il s'agit pour un apprenant d'associer l'objet de l'apprentissage à des images mentales qui lui permettront de se le rappeler, ainsi que ses caractéristiques, ou bien de s'imaginer en train d'accomplir telle ou telle action relative à la manifestation d'une compétence. À cela s'ajoutent les *stratégies centrées sur la tâche [Task strategies]*, qui ont pour objectif de permettre à l'élève de réaliser des apprentissages solides, et ce, en fonction des paramètres des tâches à réaliser (Zimmerman, 2000 ; Zimmerman *et al.*, 2017).

Plus récemment, des stratégies de contrôle de soi ont été ajoutées dans le modèle de Zimmerman (Zimmerman *et al.*, 2017). On retrouve entre autres la *gestion du temps [Time management]*, faisant référence à la capacité de l'élève à établir des balises de temps requis pour effectuer une tâche en fonction des exigences de celle-ci. Ensuite, l'*organisation de l'environnement [Environmental structuring]* concerne les éléments matériels de l'environnement de travail et la capacité de l'élève à prendre les dispositions nécessaires pour qu'il soit optimal pour atteindre ses buts. La *recherche d'aide [Help seeking]*, quant à elle,

concerne la capacité de l'élève à recourir à de l'aide extérieure lorsque nécessaire. L'*amélioration de l'intérêt [Interest enhancement]* implique, de son côté, que l'élève recherche et trouve des éléments qui le motiveront davantage à réaliser la tâche liée à ses apprentissages. Finalement, l'élève peut déterminer des *conséquences personnelles [Self-consequences]* liées à la réalisation des tâches, par exemple une récompense une fois ses devoirs terminés, afin de s'assurer d'atteindre ses objectifs d'apprentissage (Zimmerman *et al.*, 2017).

L'auto-observation [Self-Observation]

Grâce aux processus de cette catégorie, l'élève observe des éléments spécifiques liés à sa propre performance, ainsi que des conditions qui entourent la réalisation de celle-ci et des effets qui en découlent, le tout en procédant au *monitorage cognitif [Self-monitoring]* et à l'*enregistrement de soi [Self-recording]*, permettant d'évaluer si le travail accompli jusqu'à un moment donné répond aux critères et aux buts fixés durant la phase de planification (Zimmerman, 2000).

De manière plus précise, le *monitorage métacognitif* permet à l'élève d'effectuer en quelque sorte une veille ou un suivi de l'évolution de ses apprentissages et de sa performance. Cette veille doit être régulière et effectuée dans un laps de temps assez court, et l'objectif de celle-ci est de fournir des données justes quant à l'adéquation entre les buts poursuivis et les stratégies mises en œuvre, et le résultat obtenu (Famose et Margnes, 2016 ; Zimmerman *et al.*, 2017). Fonctionnant de pair avec le *monitorage métacognitif*, l'*enregistrement de soi* se compare à un journal de bord dans lequel l'élève garde des traces des stratégies utilisées et des résultats obtenus en lien avec les buts poursuivis ainsi que des paramètres de réalisation de la tâche. Il enregistre ses expériences d'apprentissage afin de disposer d'un bagage de connaissance qui lui permettra de mieux réaliser des tâches ultérieures. Pour Famose et Margnes (2016) :

« L'information spécifique obtenue grâce à l'auto-enregistrement peut alors être utilisée pour évaluer les progrès personnels, pour discerner les configurations de causalité pour initier des stratégies ou des interventions dans le but de modifier ou de rediriger l'action, et pour fixer des standards de performance réalistes. »
(p. 102)

2.7.1.3 La phase de réflexion [*Self-Reflection Phase*]

Une fois la tâche et les apprentissages réalisés, l'élève doit réfléchir à sa démarche afin d'évaluer sa performance et de déterminer les causes des résultats obtenus. Pour ce faire, il devra porter un jugement sur ce qu'il a accompli et réalisé, puis il devra réagir à ces constats.

Le jugement personnel [Self-Judgment]

Une fois le travail terminé, l'apprenant procède à une *autoévaluation [Self-evaluation]* de son travail. Il s'agit du processus de la première catégorie de la *phase de réflexion*, soit le *jugement personnel*, et qui permet de comparer les informations issues de l'*auto-observation* avec les buts à atteindre, déterminés au moment de l'*autofixation des buts*. Cette évaluation de la performance est réalisée à partir de trois types de critères (Zimmerman *et al.*, 2017), soit le niveau de maîtrise selon des standards préétablis, la comparaison avec des expériences antérieures et la comparaison sociale avec la performance des autres. Afin d'expliquer les résultats de cette démarche d'évaluation, Zimmerman fait référence, dans son modèle, au concept d'*attributions causales [Causal attribution]*, lequel suggère que l'apprenant attribuera ses réussites et ses échecs à des causes internes ou externes. On précise entre autres que plus les attributions causales sont orientées vers les stratégies que nous utilisons, une attribution dont le lieu de contrôle est interne, plus les efforts risquent d'être maintenus jusqu'à ce que l'ensemble des stratégies possibles et connues aient été testées (Zimmerman, 2000 ; Zimmerman *et al.*, 2017).

La réaction personnelle [Self-Reaction]

Ce jugement personnel et les rétroactions qui seront reçues par l'élève lui permettront d'arriver à la dernière étape de la phase de réflexion, soit la *réaction personnelle*. Celle-ci réfère d'abord au concept d'*autosatisfaction [Self-satisfaction/affect]*, lequel implique que l'élève perçoive de la satisfaction ou de l'insatisfaction, ainsi que les affects qui sont associés à la performance (Zimmerman, 2000 ; Zimmerman *et al.*, 2017). Ensuite, on retrouve les *décisions adaptatives ou défensives [Adaptive/defensive]*. Les premières font référence au fait de choisir d'utiliser de nouveau des stratégies efficaces dans des tâches subséquentes, ou bien d'en revoir certaines afin d'en améliorer l'efficacité. Les secondes, quant à elles, mène l'élève à se protéger et à éviter de futures situations d'insatisfaction où des émotions négatives sont ressenties

(Zimmerman *et al.*, 2017), en évitant ou en refusant par exemple de s'investir dans de nouvelles tâches semblables.

2.7.2 L'enseignement de l'autorégulation

Comme nous l'avons vu précédemment (*cf.* 2.2.3), le portfolio numérique d'apprentissage est un outil intéressant pour appuyer l'élève dans le développement de stratégies cognitives, ainsi que dans la construction de sa capacité à s'autoréguler efficacement. Rappelons en effet que selon Hartnell-Young *et al.* (2007), l'utilisation de cet outil permet non seulement le regroupement des traces de la progression d'un élève, mais encourage également la réflexion quant à cette progression et quant à la démarche suivie pour atteindre des buts déterminés durant la phase d'anticipation.

Un des éléments clés concernant le développement des stratégies d'autorégulation concerne leur enseignement explicite. En effet, Azevedo, Johnson, Chauncey et Burkett (2010) indiquent que lorsqu'on les compare aux étudiants des ordres d'enseignement supérieur, les élèves du secondaire démontrent des différences notables dans le choix et dans la quantité de stratégies d'autorégulation, entre autres lors de l'apprentissage en contexte numérique. Ce constat renforce l'idée que ces différentes stratégies doivent faire l'objet d'un enseignement explicite pour que les élèves comprennent bien dans quels contextes les utiliser afin qu'ils puissent contribuer à améliorer la qualité de leur apprentissage (Deconinck et Frenay, 2016 ; Famose et Margnes, 2016 ; Schunk et Zimmerman, 2007 ; Zimmerman, 2013 ; Zimmerman et Kitsantas, 2005).

De plus, cet enseignement explicite permettra à l'élève de développer, par un entraînement cognitif, son autonomie et un niveau intrinsèque d'autorégulation (Zimmerman 2000 ; 2013). Cet entraînement cognitif se divise en quatre niveaux successifs, dont les caractéristiques sont présentées dans le tableau IX : l'*observation* [*Observation*], l'*émulation* [*Emulation*], l'*autocontrôle* [*Self-control*] et l'*autorégulation* [*Self-regulation*] (Zimmerman 2000 ; 2013 ; Zimmerman et Kitsantas, 2005). Le passage qu'effectue l'apprenant à travers ces niveaux l'amène à intérioriser les différents processus et stratégies qui feront de lui un agent autorégulateur efficace et autonome dans les différentes sphères de sa vie (Barak, 2009 ; Opfermann, Scheiter, Gerjets et Schmeck, 2013).

Tableau IX : Social and Self-Sources of Regulation
(Zimmerman, 2013)

Levels of Regulation	<i>Features of Regulation</i>			
	<i>Sources of Regulation</i>	<i>Source of Motivation</i>	<i>Task Conditions</i>	<i>Performance Indices</i>
Observation	Modeling	Vicarious reinforcement	Presence of models	Discrimination
Emulation	Performance and social feedback	Direct/social reinforcement	Correspond to model	Stylistic duplication
Self-control	Representation of process standards	Self-reinforcement	Structured	Automatization
Self-regulation	Performance outcomes	Self-efficacy beliefs	Dynamic	Adaptation

Les niveaux qui sont présentés dans le tableau ci-dessus démontrent une gradation claire du niveau d'autonomie de l'apprenant dans ses apprentissages. Ainsi, la maîtrise de ces niveaux constitue un avantage certain pour un élève, à supposer qu'il les atteigne, étant donné qu'il aura plus de facilité et d'efficacité dans ses apprentissages (Zimmerman, 2013). Dans un contexte éducatif marqué par des changements constants liés à l'implantation de plus en plus importante des outils technologiques (Van Merriënboer, 2016), il importe de jauger le rôle que peuvent jouer ces outils dans le développement des compétences d'autorégulation des élèves.

2.8 Synthèse et rappel des objectifs de recherche

Nous avons amorcé notre cadre théorique par une exploration d'éléments reliés à l'enseignement et à l'apprentissage de l'oral. Longtemps vu comme le parent pauvre de la didactique du français, étant donné la place limitée qu'il occupait en classe de français (Sénéchal, 2011), il est aujourd'hui largement étudié, et des chercheurs travaillant d'arrache-pied ont permis de le conceptualiser de manière plus précise et plus utile pour que le milieu scolaire puisse en tirer profit (voir notamment Dols et Schneuwly, Dumais, Lafontaine, Messier, Pellerin et Sénéchal). Ainsi, leurs efforts ont entre autres mené vers la proposition de modèles

didactiques, dont ceux de Dolz et Schneuwly (1998) puis de Lafontaine (2001). Bien que la mise en œuvre de ces modèles didactiques dans les milieux scolaires ait fait ses preuves (Dumais, 2008 ; Messier, 2007), du travail reste encore à faire, entre autres quant à certains outils pouvant appuyer le travail des professionnels dans les classes (Lafontaine, 2007). Parmi ceux-ci, nous n'avons qu'à penser à l'utilisation de la vidéo comme appui à la réflexion, dont les effets positifs ont entre autres été montrés dans le domaine de la formation des maîtres (Lavoie et Bouchard, 2017 ; Tochon, 2002), mais aussi dans l'apprentissage des langues secondes au primaire (Pellerin, 2014 ; 2018). Or, les mêmes effets peuvent-ils être constatés dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de la production orale en français langue maternelle, au secondaire ?

Le portfolio constitue également un des outils n'ayant pas fait l'objet, à notre connaissance, d'études systématiques au Québec dans le domaine de la didactique de l'oral. Pourtant, il a été exploré dans de nombreux autres contextes. Nous n'avons qu'à penser au Portfolio européen des langues, destiné à l'origine à l'apprentissage de langues étrangères dans un contexte européen propice à cette réalité (Conseil de l'Europe, 2011), ou bien au ePEARL, développé par une équipe de l'Université Concordia (Abrami *et al.*, 2013 ; Venkatesh *et al.*, 2013). En plus d'offrir aux élèves des avantages intéressants en matière de développement d'habiletés cognitives et d'autonomie (Harnell-Young *et al.*, 2007 ; Scallon, 2007), il permet d'offrir un portrait global et, surtout, continu de l'élève dans le développement de ses compétences (Simon et Forgette-Giroux, 2000). Outre son aspect longitudinal, il offre la possibilité, grâce aux outils numériques, de regrouper plus facilement des traces de types variés (fichiers texte, audio, vidéo, etc.) démontrant l'évolution et les progrès d'un élève (Chou et Chang, 2009). Bien sûr, certains défis sont associés à l'utilisation de cet outil. À titre d'exemples, nommons son aspect chronophage (Dolmans et Van Merriënboer, 2016) et la nécessité d'un accompagnement constant et important de la part de l'enseignant (Chang, Chen *et al.*, 2012). Au regard de ce que nous apprend la littérature sur cet outil, nous nous sommes interrogé sur les bénéfices qu'il serait possible de tirer de son utilisation dans un contexte d'enseignement-apprentissage de la production orale.

Évidemment, cette avenue nous amène à élargir notre exploration de différents concepts. L'autoévaluation est le premier de ceux-ci. Notre revue de la littérature nous a permis de

constater à quel point ce processus est complexe et qu'il demande du temps et une planification rigoureuse de la part de l'enseignant pour que l'accompagnement de l'élève soit efficace et ciblé (Durand et Chouinard, 2012). La recherche en didactique de l'oral nous a d'ailleurs montré que la pratique de l'autoévaluation était bénéfique pour les élèves dans le développement de leur compétence (Dumais, 2008). Mais qu'en est-il du recours à ce moyen d'évaluation dans un contexte de réalisation d'un portfolio d'apprentissage ? Cet outil favorisant un travail réflexif sur le long-terme amène-t-il les élèves à mieux développer leur capacité d'autoévaluation, à devenir plus efficaces dans cette opération ?

Autre concept à considérer : l'engagement des élèves dans un contexte d'apprentissage de l'oral. Par sa nature complexe et ses multiples dimensions, ce concept s'est taillé une place de choix dans les travaux scientifiques en éducation et en psychologie (Reschly et Christenson, 2012), étant donné sa grande importance pour l'apprentissage des élèves. Que ce soit la dimension cognitive, faisant référence à l'utilisation de stratégies cognitives complexes et efficaces par l'élève (Fredricks *et al.*, 2016b), ou bien la dimension affective, touchant la relation entre l'élève, les objets d'apprentissages et la relation avec les autres acteurs de son milieu scolaire (Appleton *et al.*, 2006), l'étude de l'engagement chez les élèves nous permet bien souvent de disposer de connaissances guidant les interventions des enseignants (Eccles et Wang, 2012). Ces éléments issus de la recherche ont suscité chez nous des questionnements quant à l'apport du portfolio numérique d'apprentissage dans l'engagement des élèves, plus particulièrement quant à ses dimensions affective et cognitive.

D'ailleurs, l'importance de la dimension cognitive et des stratégies métacognitives liées à la réalisation d'un portfolio numérique d'apprentissage nous a amené à nous intéresser aux stratégies d'autorégulation. À travers le modèle cyclique de l'autorégulation élaboré par Zimmerman (2000 ; Zimmerman *et al.*, 2017), nous avons recensé les processus et stratégies qui permettent à un élève, dans un premier temps, de planifier adéquatement ses buts d'apprentissages ainsi que ses stratégies cognitives et métacognitives en vue de réaliser une tâche en visant l'atteinte des buts fixés, et ce, au regard de ses expériences passées, de rétroaction reçue dans d'autres contextes d'apprentissages, et de croyances et perceptions influençant son niveau de motivation. Grâce à cette planification, il pourra ensuite réaliser la tâche en veillant continuellement à ce que ses stratégies le guident vers l'atteinte des buts visés. S'il constate que

sa démarche n'est pas en adéquation avec ces derniers, il pourra ajuster le tir et adapter son plan de match. Enfin, une réflexion sur sa performance lui permettra de tirer des conclusions, d'y réagir en déterminant les causes de ses succès et échecs, puis en prenant des décisions quant à ce qu'il fera dans des situations similaires subséquentes. Or, le développement de ces stratégies demande un entraînement et un suivi constant (Zimmerman, 2013), et c'est pourquoi nous ne pouvons donc faire autrement que de nous demander comment l'utilisation du portfolio numérique d'apprentissage, encore une fois en raison de l'aspect continu du travail qu'il implique, peut apporter un soutien aux élèves dans le développement de leur capacité d'autorégulation en production orale.

Comme nous venons de l'exposer, les concepts qui sont au cœur de notre cadre théorique ont suscité différentes questions auxquelles nous tenterons de fournir des réponses à travers l'atteinte des différents objectifs de recherche que nous avons ciblés. Ainsi, rappelons que notre recherche vise les objectifs suivants :

- **Objectif général :** Décrire et analyser l'apport général du portfolio numérique d'apprentissage pour le développement de la compétence en production orale d'élèves du secondaire en classe de français, langue d'enseignement ;
- **Objectif spécifique 1 :** Décrire et analyser l'apport du portfolio numérique d'apprentissage pour l'**autoévaluation** de la compétence en production orale d'élèves du secondaire en classe de français, langue d'enseignement ;
- **Objectif spécifique 2 :** Décrire et analyser l'apport du portfolio numérique d'apprentissage sur l'**engagement affectif** d'élèves du secondaire dans la réalisation des tâches de production orale en classe de français, langue d'enseignement ;
- **Objectif spécifique 3 :** Décrire et analyser l'apport du portfolio numérique d'apprentissage dans le recours à des **stratégies d'autorégulation** d'élèves du secondaire lors des activités de production orale en classe de français, langue d'enseignement.

Chapitre 3 : Méthodologie

Dans le but d'atteindre nos objectifs de recherche (section 3.1), nous avons retenu un devis de recherche que nous expliquerons à la section 3.2. Puis, comme le recommande la 6^e édition du *Publication Manual of the American Psychological Association* (2013), nous exposerons les détails relatifs aux participants et au contexte de recherche (section 3.3). Suivront les protocoles de collecte de données (section 3.4), puis les méthodes de traitement et d'analyse retenues (section 3.5). Nous exposerons, pour terminer, les précautions éthiques (section 3.6) ainsi que les forces et limites de la méthodologie (section 3.7).

3.1 Rappel des objectifs de recherche

L'état de la situation de l'enseignement de l'oral, entre autres en raison du manque de formation des enseignants (Messier, 2007) ainsi que de la faible pondération de la compétence en communication orale dans le programme de français (Sénéchal, 2011), semble montrer que les élèves voient leurs apprentissages dans cette compétence souvent limités, étant donné le peu de situations réelles d'apprentissage qui leur est offert (Lafontaine, 2001 ; 2007). À la lumière des lectures effectuées, l'usage d'un portfolio numérique d'apprentissage pourrait constituer une avenue intéressante afin de proposer une approche pouvant permettre d'accompagner les enseignants et les élèves quant à l'aspect réflexif lié aux tâches de production orale, d'augmenter le temps passé par les élèves à apprendre l'oral et, surtout, de les amener à réaliser de solides apprentissages dans cette compétence. Il convient donc de rappeler que l'objectif général de cette recherche vise à décrire et à analyser l'apport général du portfolio numérique d'apprentissage pour le développement de la compétence en production orale d'élèves du secondaire en classe de français, langue d'enseignement. De cet objectif général découlent trois objectifs spécifiques, à savoir (1) décrire et analyser l'apport du portfolio numérique d'apprentissage pour l'autoévaluation de la compétence en production orale d'élèves du secondaire en classe de français, langue d'enseignement, (2) décrire et analyser l'apport du portfolio numérique d'apprentissage sur l'engagement affectif d'élèves du secondaire dans la réalisation des tâches de production orale en classe de français, langue d'enseignement, et (3) décrire et analyser l'apport du portfolio numérique d'apprentissage dans le recours à des

stratégies d'autorégulation d'élèves du secondaire lors des activités de production orale en classe de français, langue d'enseignement.

3.2 Choix du type de recherche

Pour atteindre les objectifs spécifiques de notre recherche, nous avons choisi une méthodologie mixte s'appuyant sur une collecte de données qualitatives et quantitatives. Notre recherche s'inscrit dans un paradigme de type interprétatif, puisque notre objectif est « de comprendre le sens de la réalité des individus [en adoptant] une perspective systémique, interactive, alors que la recherche se déroule dans le milieu naturel des personnes » (Savoie-Zajc, 2018, p. 193). En effet, comme nous souhaitons décrire et analyser ce qui se passe dans un contexte réel d'enseignement-apprentissage de l'oral, et que nous souhaitons décrire et analyser certains éléments propres à l'utilisation d'un portfolio numérique d'apprentissage, réalité n'ayant pas encore fait l'objet d'études précises, il nous apparaît pertinent de combiner des méthodes quantitatives et qualitatives à notre recherche. Nos données quantitatives sont obtenues grâce à deux questionnaires de recherche ainsi qu'à la première partie des grilles d'autoévaluation, et nos données qualitatives proviennent de l'analyse de contenu de matériel écrit, plus précisément les réponses développées dans grilles d'autoévaluation et de réflexion issues des portfolios d'élèves, ainsi que des réponses obtenues durant des entrevues semi-dirigées. Cette combinaison des données qualitatives et quantitatives nous permet de cerner de manière optimale et d'enrichir la compréhension de notre objet de recherche (Fortin et Gagnon, 2016).

De plus, étant donné que l'utilisation d'un portfolio numérique d'apprentissage n'a pas fait l'objet spécifique d'études dans le champ de la didactique de l'oral (Lafontaine, 2007), notre recherche revêt un caractère exploratoire. Legendre (2005) définit ce type de recherche comme étant une « recherche souple dont le but est d'obtenir une compréhension préliminaire et descriptive d'une situation en vue de préciser une première problématique, d'émettre intuitivement des hypothèses et d'évaluer la pertinence d'études ultérieures plus systématiques » (p. 1150). Puisque par nos objectifs, nous souhaitons identifier les éléments qui entrent en jeu lors de la réalisation des portfolios numériques d'apprentissage dans un contexte d'apprentissage de l'oral, nous sommes à même, grâce à notre étude, de proposer une première

description et une première analyse des paramètres qui sous-tendent la mise en œuvre d'un tel outil dans un contexte d'enseignement-apprentissage de la production orale au secondaire.

3.3 Participants et contexte de recherche

Pour mieux comprendre les paramètres de notre recherche, nous présenterons, dans cette section, les caractéristiques de notre échantillon ainsi que le contexte à travers lequel nous avons procédé à la collecte des données.

3.3.1 Participants

Comme nous l'avons évoqué précédemment, notre recherche s'intéresse à la population des élèves des classes du secondaire qui doivent apprendre l'oral dans le cours de français, langue d'enseignement. Pour effectuer notre collecte de données, nous avons collaboré avec un établissement d'enseignement secondaire privé pour filles de la région de Montréal. Les élèves qui fréquentent cet établissement proviennent de milieux ethniques et socioéconomiques variés. Nous nous sommes assuré d'obtenir l'autorisation de la direction de l'établissement et des enseignantes collaboratrices (Annexe 1) afin de mener nos activités de recherche.

3.3.1.1 Participantes pour la collecte de données

Dans le cadre de notre recherche, nous avons ciblé quatre classes de troisième secondaire, regroupant un total de 116 élèves. Au terme de la période de recrutement, 77 élèves (N=77) âgées de 13 à 15 ans ont remis le formulaire de consentement signé et ont constitué notre échantillon total. Il s'agit d'un échantillon non aléatoire (Mongeau, 2008), dont les sujets ont été sélectionnés puisqu'ils correspondent aux caractéristiques des élèves de ce niveau scolaire à l'échelle provinciale. En début de recherche, les élèves ont reçu un formulaire de consentement (Annexe 2), qui leur a été expliqué. Les élèves qui ont accepté de participer à la recherche ont signé ce formulaire et l'ont fait signer par leurs parents avant de le rapporter à l'école.

Dans un contexte de recherche comportant un volet qualitatif, la taille de l'échantillon doit répondre au principe de saturation, c'est-à-dire que l'échantillon est considéré comme suffisant à partir du moment où les informations recueillies par le chercheur n'offrent plus d'éléments nouveaux dans l'explication qu'il souhaite donner à la réalité (Fortin et Gagnon,

2016 ; Mongeau, 2008). Ainsi, bien que toutes les élèves de l'échantillon aient réalisé les activités proposées dans le cadre de notre recherche, toutes n'ont pas été ciblées pour contribuer à la collecte des données qualitatives réalisée à l'aide de certains des outils que nous avons choisis et dont nous exposerons les détails et caractéristiques à la section 3.4. En effet, nous avons utilisé deux questionnaires de recherche auprès de l'ensemble de notre échantillon (N=77), et ce, afin de disposer d'une banque d'information plus large. Quant aux fiches d'autoévaluations et de réflexion, nous avons retenu celles de 53 élèves de l'échantillon (N=53), soit les élèves qui avaient réalisé l'ensemble des autoévaluations des trois situations d'apprentissage, et nous avons retiré les autres de notre analyse de données. Quant à l'analyse de contenu de ces fiches et des réponses aux entrevues semi-dirigées, nous l'avons limitée à un plus petit nombre de participantes, c'est-à-dire un nombre qui nous a permis d'atteindre un niveau de saturation suffisant. À cet égard, Mongeau (2008) suggère que pour atteindre ce niveau, il faut compter de sept à douze participants. Dans notre recherche, nous avons ajusté ce nombre en fonction des informations recueillies. Au départ, nous avons ciblé 18 élèves potentielles, mais ce nombre a été réduit, selon le principe de la saturation, à 16 (N=16). Globalement, 9 de ces élèves (N=9) ont démontré un niveau de compétence marqué en oral, c'est-à-dire dépassant les attentes prescrites par le PFÉQ (MELS, 2006 ; 2009a), tandis que 7 (N=7) ont démontré un niveau de compétence assuré, c'est-à-dire répondant aux exigences prescrites par le PFÉQ (MELS, 2006 ; 2009a) sans les dépasser.

Au point de vue technologique, les élèves qui ont participé à cette recherche disposaient d'un ordinateur portable faisant partie du matériel scolaire obligatoire. Il s'agit d'un élément essentiel puisque nous souhaitons que les élèves utilisent cet outil technologique de manière efficace durant le processus de recherche.

Finalement, afin de faciliter notre travail d'analyse et de présentation des résultats, et surtout d'assurer la confidentialité lors de la diffusion des résultats, chaque élève a reçu un code d'identification. Celui-ci débute par la lettre *E* (pour *Élève*), suivie de la lettre correspondant à son groupe-classe (*A*, *B*, *C* ou *D*) et d'un chiffre entre *01* et *30* (chaque élève d'une classe se voit attribuer un chiffre). Ainsi, *EB10* signifie l'élève numéro 10 du groupe B. L'association entre le nom de l'élève et le code d'identification n'est connue que par le chercheur. Pour les élèves du groupe ayant participé à la validation des instruments de collecte de données, dont

nous parlerons à la section 3.3.1.2, nous leur avons attribué le code *EV* (pour *Élèves Validation*) suivi d'un chiffre entre 01 et 28.

3.3.1.2 Participants pour la validation des instruments de collecte de données

Les instruments de recherche que nous avons utilisés ont été construits et adaptés afin de répondre adéquatement à nos objectifs de recherche. Pour leur validation, nous avons sollicité un certain nombre de participantes¹¹.

D'abord, trois enseignantes de français ont effectué une relecture de notre modèle de grille d'autoévaluation et de nos deux questionnaires de recherche afin de nous donner des commentaires sur le format et sur la lisibilité de ces instruments. Ensuite, 17 élèves (N=17) d'un groupe-classe de 2^e secondaire, ainsi que leurs parents, ont signé le formulaire de consentement et ont accepté participer à une portion de la validation des outils de collecte de données. Ainsi, la clientèle ciblée pour la validation était similaire à celle de l'expérimentation. Comme nous savons que le niveau de développement en lecture d'un élève progresse d'un niveau scolaire à l'autre, étant donné le développement des connaissances et la mise en œuvre plus habile de processus (Giasson, 1990), il est possible d'affirmer que nos instruments de recherches validés par des élèves de deuxième secondaire seront adaptés, partant de ce principe, pour des élèves de troisième secondaire.

Dans un premier temps, nous leur avons demandé de remplir, en classe, le premier questionnaire de recherche (*cf.* 3.4.2). À ce moment, nous étions présent afin de répondre à leurs questions et recueillir leurs commentaires éventuels. Une fois le questionnaire rempli, toutes les élèves de la classe ont réalisé une production orale sous forme de capsule vidéo et prévue dans le cadre des activités normales du cours de français. À la suite de cette production, elles ont dû remplir la fiche d'autoévaluation (version longue), après avoir écouté leur capsule vidéo. Encore là, la tâche avait pour but de vérifier la lisibilité et la compréhensibilité des outils.

Finalement, afin de valider le canevas d'entrevue, nous souhaitions au départ choisir trois élèves du groupe-classe de deuxième secondaire. Toutefois, comme ces élèves n'avaient pas réalisé de portfolio numérique, nous avons jugé que la validation avec elles ne serait pas

¹¹ Des précisions concernant l'élaboration des instruments de recherche et le déroulement de leur validation seront apportées à la section 3.4 du présent chapitre.

concluante ni pertinente. Ainsi, nous avons plutôt choisi une élève de notre échantillon principal pour participer à une entrevue individuelle semi-dirigée et nous permettre d'en valider le canevas (*cf.* 3.4.3).

3.3.2 Contexte de la recherche

Nous souhaitons d'abord exposer, dans cette section, de quelle manière la formation a été offerte aux différents acteurs de notre collecte de données, soit l'enseignante collaboratrice et les élèves impliquées. Ensuite, nous expliquerons comment le portfolio numérique d'apprentissage a été implanté pour les fins de notre recherche et comment se sont déroulées les activités qui ont été réalisées par les élèves.

3.3.2.1 La formation et l'accompagnement de l'enseignante collaboratrice

D'abord, il est important de souligner qu'au moment de la collecte de données, nous avons travaillé en collaboration avec une enseignante de français de troisième secondaire dans le cadre de notre collecte de données. Celle-ci était l'enseignante de trois des quatre groupes-classes de troisième secondaire ciblés pour notre recherche, et nous étions l'enseignant du quatrième groupe-classe¹². La formation l'enseignante collaboratrice s'est déroulée en deux temps. D'abord, au début de l'année scolaire, nous avons réalisé une courte formation sur la séquence didactique de Lafontaine (2001 ; 2007) et sur le modèle didactique de l'atelier formatif de Dumais (2008 ; 2010b ; 2010c) afin d'exposer les principes qui les sous-tendent et pour nous assurer que la démarche servant d'assise à la conception des SAÉ était bien claire. Au fil de l'année scolaire, au moment de la planification du contenu de chaque SAÉ, nous avons participé activement au travail d'élaboration, ce qui nous a permis d'apporter les précisions nécessaires pour nous assurer que la démarche était bien claire et respectait ce qui était proposé dans les modèles théoriques.

Ensuite, nous avons travaillé de concert avec l'enseignante collaboratrice pour élaborer les activités liées au portfolio d'apprentissage qui a été implanté (*cf.* 3.3.2.3). Encore là, au début de l'année scolaire, nous avons proposé une formation portant sur les principes généraux du

¹² Des considérations éthiques à propos de notre rôle auprès des élèves sont apportées dans la section 3.6 du présent chapitre.

portfolio numérique d'apprentissage issus de notre revue de la littérature scientifique. Nous nous sommes assurés d'une compréhension juste de la démarche, puis nous avons accompagné l'enseignante collaboratrice tout le long de l'année scolaire pour nous assurer d'une implantation adéquate et pour effectuer les correctifs et ajustements nécessaires en cas de besoin (*cf.* 3.3.2.3).

3.3.2.2 La formation et l'accompagnement des élèves

La formation et l'accompagnement des élèves ont été réalisés conjointement par l'enseignante collaboratrice et par nous, et ce, afin de nous assurer que l'ensemble des élèves participant à la recherche étaient sur la même longueur d'onde quant aux aspects touchant à l'oral et à ceux touchant la mise en place du portfolio. Ici encore, avant le début des SAÉ comportant des tâches de production orale, nous avons accompagné les élèves à la mise en place de leur portfolio numérique d'apprentissage en prenant soin de leur expliquer les visées de l'outil et les buts qui étaient poursuivis. Une fois la mise en place initiale effectuée, c'est-à-dire que les principes de base ont été présentés et expliqués, que les attentes ont été partagées et que les élèves ont commencé l'organisation de leur portfolio, nous avons débuté le travail sur les productions orales. Au fil de la réalisation des SAÉ, nous avons pris soin d'explicitier la démarche pédagogique qui sous-tendait les activités proposées et nous avons lié celles-ci à la réalisation du portfolio numérique d'apprentissage, en nous assurant de répondre aux préoccupations et aux questions des élèves, et ce, autant durant les heures de cours que durant les heures de disponibilité prévues à l'horaire avant les cours ou sur l'heure de dîner. Comme nous l'exposons dans ce qui suit (*cf.* 3.3.2.3), nous avons également accompagné les élèves dans les changements que nous avons apportés quant au choix d'interface numérique pour la réalisation du portfolio en raison des difficultés rencontrées.

3.3.2.3 L'implantation du portfolio numérique d'apprentissage

Au départ, l'interface retenue pour la création du portfolio numérique d'apprentissage, élément clé de notre recherche, était Google Sites, offert par la suite d'applications *Google Apps for Education*¹³ (GAPE). En effet, cette suite offerte gratuitement par *Google* permet aux écoles

¹³ <https://www.google.ca/intx/fr/work/apps/education/>

de disposer d'outils intéressants pour soutenir les apprentissages des élèves. Notre choix initial avait été guidé par le fait que cet outil permet la création de sites Web disposant de paramètres variés (Karlin, Ozogul, Miles et Heide, 2016), et il était motivé par les grandes possibilités de configuration de cette interface, ainsi que par le fait qu'il s'agit d'un outil gratuit. De plus, l'institution avec laquelle nous avons collaboré a déjà souscrit un abonnement à la suite GAFE, ce qui facilitait l'implantation de notre outil et nous permettait de nous arrimer avec les pratiques existantes. Enfin, comme le portfolio comporte des enregistrements vidéo et des autoévaluations pouvant être considérées comme personnelles à chaque élève, les fonctionnalités de partage de Google Site, qui permettent de restreindre l'accès au site Web à certaines personnes, nous étaient apparues comme étant appropriées dans ces circonstances.

Toutefois, nous avons été confronté à certaines difficultés qui nous ont forcé à revoir notre position. En effet, plusieurs élèves ont éprouvé des difficultés à bien mettre en forme le site Web de leur portfolio numérique, et ce, malgré le modèle que nous avons conçu, les explications données en classe, les tutoriels fournis et les périodes de disponibilité sur les heures de dîner. En raison de ces difficultés, nous avons constaté une plus faible assiduité dans la réalisation du portfolio, puisque plusieurs élèves ne le complétaient pas ou le faisaient de manière rapide, sans s'appliquer, ou bien omettaient d'y placer certains documents permettant de dresser le portrait de leur évolution.

Afin de simplifier le travail de tous les acteurs impliqués, l'enseignante collaboratrice, les élèves et nous-même, nous avons choisi, de concert avec l'enseignante collaboratrice, d'utiliser Google Disque. Cet espace de stockage infonuagique est un outil faisant lui aussi partie de la suite GAFE, et les élèves de l'école avec laquelle nous avons collaboré l'utilisent régulièrement.

De manière plus précise, nous avons demandé aux élèves de créer, dans Google Disque, un dossier nommé de la manière suivante : *Nom_Prénom_Classe_PF_oral*. Ce dossier a ensuite été partagé avec l'enseignant du groupe-classe et le chercheur (lorsque celui-ci n'était pas l'enseignant des élèves). Puis, nous avons demandé qu'un sous-dossier par SAÉ soit créé dans le portfolio. Chacun de ces sous-dossiers contient l'ensemble des documents relatifs à la réalisation des activités de production orale. Ce changement quant à la réalisation du portfolio

a permis de simplifier le travail des élèves et d'éviter que certaines ne se découragent face aux manipulations informatiques plus complexes exigées par l'interface Google Sites.

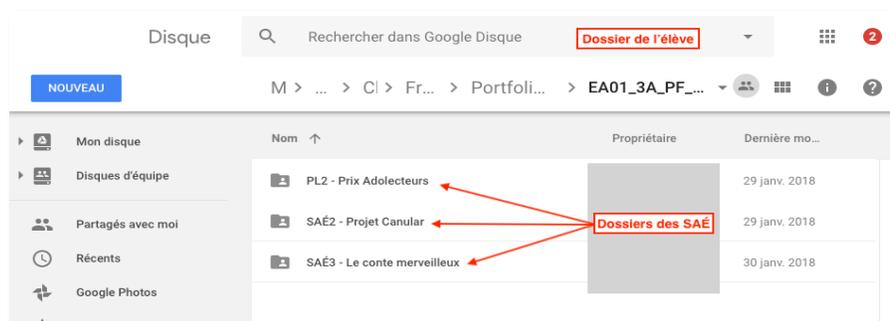


Figure 10 : Exemple de portfolio d'une élève

3.3.2.4 Déroulement des SAÉ en communication orale

Le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2006) définit une situation d'apprentissage et d'évaluation¹⁴ comme étant « un ensemble constitué d'une ou plusieurs tâches que l'élève doit réaliser en vue d'atteindre le but fixé » (p. 9). Ainsi, dans le contexte de notre recherche, les élèves ont réalisé des tâches d'apprentissage de la communication orale organisées à l'intérieur de trois SAÉ réparties sur près d'une année scolaire.

3.3.2.4.1 Modèles didactiques choisis et déroulement des SAÉ

La séquence didactique proposée par Lafontaine (2007) ainsi que le modèle des ateliers formatifs de Dumais (2010c), présentés à la section 2.1.2, ont servi de base à la conception des tâches de communication orale. L'élaboration du contenu d'apprentissage des SAÉ a été faite de concert avec l'enseignante collaboratrice, et ce, afin de répondre aux visées du programme et dans le but de les arrimer aux contenus vus en classe durant la période de notre recherche. Nous pouvons également mentionner que notre planification a respecté la structure proposée par ces deux modèles, et ce, afin d'offrir aux élèves des occasions d'apprentissage significatives, comme l'ont démontré les résultats de recherche présentés dans la section 2.1.2 de notre cadre théorique.

¹⁴ Dans le cadre de notre recherche, nous utiliserons l'abréviation SAÉ pour désigner le concept de *situation d'apprentissage et d'évaluation*.

D'abord, chaque SAÉ a été construite autour d'un projet de communication et a débuté par une production initiale, laquelle a servi à « [placer] les élèves devant les apprentissages qu'[elles ont dû] réaliser » (Lafontaine, 2007, p. 18). Dolz et Schneuwly (1998) précisent que la production initiale peut ne toucher que certains élèves d'une classe, et non la totalité. Toutefois, dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi de faire réaliser la production initiale de toutes les SAÉ par l'ensemble des élèves, et ce, dans le but de disposer de données initiales et d'entrées dans le portfolio, éléments qui nous ont permis de porter un regard plus précis sur l'évolution des élèves dans leurs apprentissages.

Pour l'ensemble des trois SAÉ, une fois la production initiale réalisée, les élèves et l'enseignant de leur groupe-classe sont revenus en grand groupe sur les forces et défis observés. Ces observations ont permis de déterminer les apprentissages à réaliser durant la SAÉ, plus particulièrement durant les ateliers formatifs. Ceux-ci ont été conçus selon le modèle didactique proposé par Dumais (2010c), tel que nous l'avons présenté dans notre cadre théorique à la section 2.1.2.3. Ils ont porté chacun sur un objet d'oral à travailler avec les élèves et ont débuté par un élément déclencheur. Celui-ci a été suivi d'un état des connaissances, puis d'un enseignement, d'une mise en pratique, d'un retour en grand groupe puis d'une activité métacognitive.

Une fois les ateliers formatifs d'une SAÉ terminés, les élèves ont préparé et réalisé une production finale, évaluée par l'enseignant du groupe-classe, et témoignant des apprentissages réalisés, entre autres durant les ateliers. À cet égard, à la fin des deux premières SAÉ, les élèves ont réalisé une seule production finale évaluée. Par contre, pour la troisième SAÉ, deux productions finales étaient attendues. En effet, dans un premier temps, les élèves ont réalisé une activité de contage auprès d'élèves du primaire. Comme ce type de production ne fait pas partie des éléments proposés dans la Progression des apprentissages (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011b), aucune évaluation par les enseignants n'en a été faite. Toutefois, la seconde production finale, une discussion en petits groupes d'élèves, a été évaluée par l'enseignant de chaque groupe-classe, étant donné la présence de ce type de discours dans la Progression des apprentissages au secondaire (MELS, 2011b). Le tableau VII présente le détail du contenu et de l'organisation de chaque SAÉ.

Tableau X : Synthèse de l'organisation des SAÉ et association aux objectifs spécifiques de recherche

	SAÉ1	SAÉ2	SAÉ3
Avant la SAÉ	Questionnaire de recherche 1 (Objectifs spécifiques 1, 2 et 3)	–	Fiche synthèse des forces et défis
Projet de communication	Exposé explicatif en dyades — Projet Canular	Discussion autour d'une œuvre littéraire — Prix Adolécuteurs	Projet d'interprétation d'un conte à la manière d'un conteur + discussion
Production initiale	<ul style="list-style-type: none"> • Enregistrement d'une capsule vidéo à la maison : première tentative d'explication d'un phénomène. • Réalisée par toutes les élèves • Autoévaluation sans et avec vidéo (Objectifs spécifiques 1, 2 et 3) 	<ul style="list-style-type: none"> • Discussion en classe • Réalisée par toutes les élèves • Autoévaluation sans et avec vidéo (Objectifs spécifiques 1, 2 et 3) 	<ul style="list-style-type: none"> • Enregistrement d'une capsule vidéo à la maison • Réalisée par toutes les élèves • Autoévaluation avec vidéo (Objectifs spécifiques 1, 2 et 3)
État des connaissances des élèves	Retour sur la production initiale et détermination des buts d'apprentissage en grand groupe	Retour sur la production initiale et détermination des buts d'apprentissage en grand groupe	Retour sur la production initiale et détermination des buts d'apprentissage en grand groupe
Ateliers formatifs	<ul style="list-style-type: none"> • Le lexique spécialisé (sens et prononciation) • Le support visuel 	<ul style="list-style-type: none"> • L'organisation des échanges et la relance dans la discussion 	<ul style="list-style-type: none"> • Les caractéristiques du contage • Les changements de voix dans le conte • La préparation de la discussion
Production finale	<ul style="list-style-type: none"> • Exposé en dyades devant la classe, enregistré par vidéo • Réalisée par toutes les élèves • Autoévaluation sans et avec vidéo (Objectifs spécifiques 1, 2 et 3) • Évaluation par l'enseignant du groupe-classe (Objectif spécifique 1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Discussion en classe, enregistrée par vidéo • Réalisée par toutes les élèves • Autoévaluation sans et avec vidéo (Objectifs spécifiques 1, 2 et 3) • Évaluation par l'enseignant du groupe-classe (Objectif spécifique 1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Production 1 : Contage en classe, enregistré par vidéo • Production 2 : Discussion en classe, enregistrée par vidéo • Réalisées par toutes les élèves • Autoévaluations sans et avec vidéo (Objectifs spécifiques 1 et 3) • Évaluation par l'enseignant du groupe-classe (discussion seulement) (Objectif spécifique 1)
Après la SAÉ	–	–	Questionnaire de recherche 2 (Objectifs spécifiques 1, 2 et 3) Entrevues individuelles semi-dirigées (Objectifs spécifiques 1, 2 et 3)

3.3.2.4.2 Le recours aux enregistrements audio et vidéo

Pour faciliter l'observation, l'état des connaissances, l'évaluation et le retour réflexif dans les trois SAÉ, nous avons eu recours aux enregistrements vidéo des productions initiales et finales. Pour procéder aux enregistrements, les élèves ont utilisé leurs appareils mobiles ou leur ordinateur portable. De plus, les vidéos ont été versées dans les portfolios numériques d'apprentissage des élèves au même titre que les autres documents pertinents durant chacune des SAÉ. La figure 11 illustre le portfolio d'une élève, plus particulièrement le dossier d'une SAÉ contenant les documents d'apprentissage, les fichiers vidéo ainsi que les grilles d'autoévaluation.

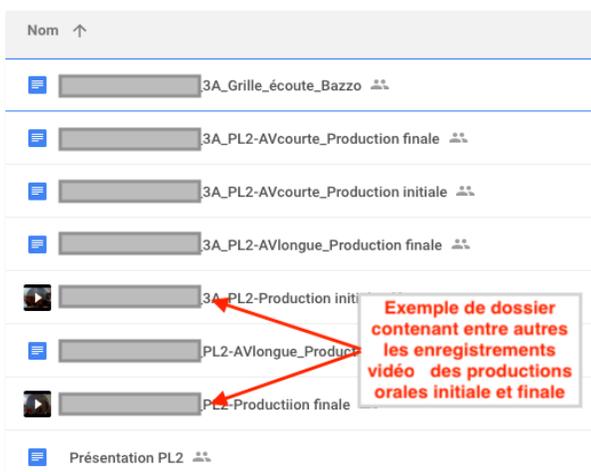


Figure 11 : Exemple d'un sous-dossier du portfolio d'une élève contenant les vidéos

3.3.2.4.3 Grilles d'évaluation et d'autoévaluation en communication orale

Préfontaine *et al.* (1998), ainsi que Lafontaine (2007), ont identifié trois compétences permettant de brosser un portrait complet de la communication orale : la compétence discursive, la compétence linguistique et la compétence communicationnelle. Pour chacune de ces compétences, une série d'indicateurs ont été associés. C'est à partir de ces compétences et de ces indicateurs qu'ont été choisis les items des grilles d'évaluation et d'autoévaluation qui ont servi dans le cadre de notre projet de recherche. Étant donné que l'évaluation des productions orales a été faite par les élèves et par l'enseignant de chaque groupe-classe, des grilles à échelle descriptive adaptées à chacun des évaluateurs (enseignant du groupe-classe ou élèves) et comportant des indicateurs précis ont été construites au moment de la conception des SAÉ avec

l'enseignante collaboratrice. De plus, l'organisation des grilles a été réalisée en adéquation avec les critères prescrits par le ministère de l'Éducation (MÉQ, 2006b ; MELS, 2009a), présentés dans la section 2.1.3.

Pour appuyer les élèves dans leur démarche d'autoévaluation, des questions à échelles descriptives et des questions ouvertes leur ont été proposées afin de les amener à réfléchir d'une part aux forces et défis de leurs productions orales, et d'autre part aux stratégies qu'elles ont mises en place durant leur processus d'apprentissage. Ces réflexions ont été cruciales pour nous permettre de mieux comprendre le travail cognitif qui a été fait durant les SAÉ. Nous y reviendrons aux sections 3.4.1 et 3.5.1.

3.4 Collecte de données

Notre recherche nous a amené à effectuer une collecte de données qualitatives afin de répondre à nos trois objectifs spécifiques. Pour ce faire, nous avons eu recours à différentes méthodes qui sont synthétisées dans le tableau XI.

Tableau XI : Méthodes de collecte de données et leur lien avec les objectifs spécifiques de recherche

Méthodes de collecte de données	Objectifs spécifiques concernés			Déroutement de la collecte de données	Sujets (N)
	1	2	3		
Matériel écrit : Grilles d'autoévaluation des élèves (partie 1 seulement – prise de conscience des forces et défis)	X			Après chaque entrée dans le portfolio ;	N=53
Matériel écrit : Grilles d'évaluation des enseignants	X			Après chaque SAÉ	N=2
Matériel écrit : Grilles d'autoévaluation des élèves, fiche synthèse de réflexion et grilles d'évaluation des enseignants	X	X	X	Après chaque entrée dans le portfolio ;	N=16
Données quantitatives : <i>Questionnaires sur l'engagement et l'autorégulation dans les activités de communication orale</i>	X	X	X	Avant et après l'expérimentation	N=77
Entrevues individuelles semi-dirigées	X	X	X	Après l'expérimentation	N=16

Dans cette section, nous présenterons de manière détaillée chacune des méthodes de collecte de données auxquelles nous avons eu recours afin de répondre à nos trois objectifs spécifiques de recherche, ainsi que le protocole de validation de chacune d'elles.

3.4.1 Grilles d'autoévaluation, fiche synthèse de réflexion et grilles d'évaluations

L'utilisation du matériel écrit dans la recherche en éducation est une avenue fort intéressante pour le chercheur, étant donné qu'il permet la « compréhension de l'évolution du processus d'apprentissage, de la résolution de problèmes ou de la représentation d'élèves à propos d'une certaine problématique ou de l'acquisition de certaines valeurs » (Savoie-Zajc, 2018, p. 204).

Le portfolio numérique d'apprentissage qu'ont réalisé les élèves, plus particulièrement les grilles d'autoévaluations qui ont été remplies, constitue selon nous une mine d'informations intéressantes. Regardons d'abord comment ont été construites ces grilles.

3.4.1.1 Conception des grilles d'autoévaluation et de la fiche synthèse de réflexion

Le contenu des grilles d'autoévaluation est organisé en trois étapes, comme le proposent Durand et Chouinard (2012). D'abord, la première étape permet aux élèves, grâce à la prise de mesure, de prendre conscience du niveau de réussite de chacun des objets d'oral travaillés et/ou évalués durant la production initiale ou la SAÉ qu'elles viennent de terminer. Le but de cette partie est de leur permettre de s'appuyer sur les critères d'évaluation déterminés et utilisés par l'enseignant afin de répondre à des questions de type *échelle descriptive* grâce auxquelles elles ont pu se situer à l'un des quatre niveaux (*Excellent, Bien réussi, À travailler, Non réussi*). Ensuite, les élèves ont explicité les raisons qui ont amené les réponses aux premières questions. Enfin, elles ont dû répondre à une série de questions ouvertes qui leur ont donné l'occasion de faire le bilan et de déterminer ce qu'elles souhaitaient réinvestir ou modifier dans les activités d'oral subséquentes. L'ensemble des grilles d'autoévaluation est présenté à l'Annexe 4. Pour chaque SAÉ, une version courte et une version longue de l'autoévaluation sont présentées, chacune destinée à un moment bien précis des SAÉ (*cf.* 3.4.1.3).

3.4.1.2 Validation des grilles d'autoévaluation

Afin de nous assurer que le format de la grille d'autoévaluation était facilement compréhensible par les élèves participant à la recherche, nous avons demandé dans un premier temps à trois enseignantes de français de nous donner leurs commentaires quant au format et à la lisibilité de la grille d'autoévaluation, version longue (cf. Annexe 3). Nous avons choisi de ne valider que la version longue étant donné que la première partie de celle-ci reprend l'intégralité de la version courte.

Les commentaires que nous avons reçus de la part des enseignantes nous ont servi à ajuster les énoncés et à corriger quelques coquilles afin de la rendre la plus compréhensible possible aux yeux des élèves.

Ensuite, nous avons demandé aux élèves du groupe ciblé pour la validation des instruments de collecte de données (cf. 3.3.1.2) de réaliser l'autoévaluation de la production orale qu'elles ont enregistrée à la maison. Nous étions présent au moment où la grille a été remplie afin de répondre à leurs questions. Celles-ci nous ont également permis d'effectuer des ajustements afin d'apporter les modifications nécessaires à la bonne compréhension de cet instrument par les élèves.

3.4.1.3 Moments d'autoévaluation et utilisation des grilles d'évaluation des enseignants

D'abord, à l'instar des recherches qui ont déjà été réalisées et qui ont traité de l'autoévaluation de la compétence en communication orale (Dumais, 2008 ; Sénéchal, 2016), les élèves ont effectué une première autoévaluation écrite à l'aide d'une version courte de la grille d'autoévaluation (Annexe 3) immédiatement ou peu de temps après chacune de leurs productions orales, initiales ou finales, sans consulter l'enregistrement vidéo. Cette version courte contient uniquement la première partie de l'autoévaluation, soit la prise de conscience durant laquelle les élèves portent un jugement sur les différents critères d'évaluation liés à la tâche de production orale.

Ensuite, nous avons demandé aux élèves d'effectuer une seconde autoévaluation écrite, à l'aide de la version longue de la grille d'autoévaluation (Annexe 3), cette fois après avoir regardé l'enregistrement de chacune de leurs productions orales. Cette version longue invitait les élèves à répondre une seconde fois à la première partie, soit la prise de conscience, ce qui

nous a servi à constater leur évolution quant à leur capacité à évaluer justement leurs forces et défis en communication orale (objectif spécifique 1). Les évaluations réalisées par l'enseignant de chaque groupe-classe nous ont servi de point de référence. Ajoutons que cette version longue contenait également des questions ouvertes guidant les élèves dans une réflexion critique axée sur les stratégies qu'elle a mises en œuvre. Ces réflexions nous ont permis de recueillir des données qui ont servi à décrire les stratégies d'autorégulation utilisées au cours des différentes phases d'apprentissage liées aux tâches proposées dans les trois SAÉ (objectif spécifique 3).

Pour la première SAÉ, nous avons demandé aux élèves de réaliser les autoévaluations de leur production initiale en dehors des heures de classe, au même titre qu'un devoir conventionnel. Toutefois, nous avons constaté que cette façon de faire demandait de la part des enseignants beaucoup de suivi. En effet, plusieurs élèves n'ont pas respecté l'échéancier donné et nous avons dû revoir la façon de procéder pour cette partie de la démarche. En ce sens, les moments d'autoévaluation devant être effectués dans le cadre des SAÉ subséquentes ont été réalisés durant les cours de français, sous la supervision de l'enseignant du groupe-classe. De cette manière, nous avons pu nous assurer que cette étape importante du processus lié à la réalisation du portfolio numérique d'apprentissage s'est effectuée dans les mêmes conditions pour toutes les élèves.

3.4.1.4 Ajout d'une fiche synthèse de réflexion

Au terme des deux premières SAÉ, nous avons constaté que plusieurs élèves avaient du mal à relever les points positifs et à travailler ce qu'elles faisaient ressortir lorsqu'elles rédigeaient leurs autoévaluations. De plus, elles négligeaient la réflexion au début des SAÉ et pendant qu'elles réalisaient les ateliers formatifs et préparaient leurs productions orales, ce qui correspond aux phases d'anticipation et de réalisation du modèle de l'autorégulation des apprentissages de Zimmerman (2000). Ces différentes parties se faisaient oralement, en classe, mais les élèves n'en gardaient, par elles-mêmes, aucune trace écrite dans le portfolio. Ainsi, pour les aider dans cette démarche, et pour leur permettre d'avoir une meilleure vue d'ensemble avant d'amorcer le travail de la troisième SAÉ, nous les avons invitées à remplir une fiche synthèse des apprentissages réalisés au cours des deux premières SAÉ (Annexe 4). Celle-ci est construite en suivant les mêmes étapes que celles ayant guidé la construction des fiches

d'autoévaluation. De plus, afin de guider les élèves, nous leur avons fourni un exemple de fiche remplie, et ce, afin qu'elles puissent voir comment mieux développer leurs idées. Cette étape a été réalisée avant le début de la troisième SAÉ.

3.4.1.5 Échantillon observé

Enfin, bien que l'ensemble des élèves de notre échantillon participant à la recherche ($n=77$) aient réalisé les autoévaluations et aient été évalués par l'enseignant de leur groupe-classe après avoir réalisé les productions orales finales, toutes les autoévaluations des élèves et évaluations faites par les enseignants n'ont pas été utilisées pour les fins de cette recherche. Nous avons d'abord utilisé les autoévaluations de 53 élèves de l'échantillon ($N=53$) afin de décrire leur capacité à s'autoévaluer avec et sans le recours aux enregistrements audio et/ou vidéo. Puis, nous avons ciblé 16 élèves ($n=16$) pour procéder à une analyse de contenu plus poussée, nombre qui nous a permis d'atteindre la saturation (Mongeau, 2008). Le critère de sélection des élèves sera exposé et expliqué dans la section 3.4.3.

3.4.2 Questionnaires de recherche

L'utilisation du questionnaire de recherche permet de recueillir des données quantitatives afin de décrire et d'analyser l'apport du portfolio numérique d'apprentissage pour l'autoévaluation de la compétence orale des élèves (objectif spécifique 1), pour leur engagement affectif (objectif spécifique 2), ainsi que dans le recours à des stratégies d'autorégulations lors des tâches de communication orale (objectif spécifique 3). Par conséquent, le questionnaire nous a permis de recueillir des données dites provoquées, c'est-à-dire que leur format dépend du chercheur, et non du sujet (Van der Maren, 2004). Ces questionnaires nous ont permis de compléter en partie l'analyse qui a été faite des autoévaluations rédigées par les élèves, et ont guidé certaines questions que nous avons posées lors des entrevues individuelles semi-dirigées.

Dans le cadre de notre recherche, nous souhaitons bien comprendre et décrire le parcours des élèves participantes. C'est pourquoi nous avons fait passer deux questionnaires : un premier questionnaire avant la première SAÉ, et un second questionnaire une fois les trois SAÉ complétées. Les élèves ont répondu aux deux questionnaires de manière électronique afin de faciliter la compilation des résultats. Pour ce faire, nous avons eu recours à l'outil *Google*

Formulaire, lequel permet une grande flexibilité tant au point de vue de l'organisation des questions, de la navigation entre celles-ci et de la compilation des réponses.

3.4.2.1 Choix du type de questionnaires, conception et validation

Étant donné que notre recherche revêt un caractère exploratoire et que nos objectifs de recherche visent la description plutôt que la mesure, nous avons opté pour un questionnaire comportant des questions fermées, plus spécifiquement des questions à choix multiples, formulées sous forme d'énoncés et comportant « une série de réponses possibles, disposées selon un ordre déterminé » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 329). Pour chacun de ces énoncés, les élèves devaient indiquer à quelle fréquence chacun des éléments se produisait selon le choix de réponses suivant : *Toujours, La plupart du temps, Rarement, Jamais, Je ne sais pas*. Dans l'interface numérique du premier questionnaire, les énoncés étaient regroupés par parties, soit *Données sociologiques, Expériences en communication orale, Engagement affectif dans les tâches de communication orale* et *Autorégulation dans les tâches de communication orale*. Le même principe était repris dans le second questionnaire, lequel était divisé en trois parties : *Identification de l'élève, Engagement affectif lié à l'utilisation du portfolio numérique dans les tâches de communication orale* et *Autorégulation dans les tâches de communication liée à l'utilisation d'un portfolio numérique d'apprentissage*. Les élèves devaient compléter chaque partie du questionnaire avant de pouvoir passer à la suivante.

La construction du questionnaire s'est effectuée à la lumière des principaux éléments retenus durant notre recension de la littérature scientifique. En effet, comme le suggèrent Fortin et Gagnon (2016), après avoir fait ressortir les thèmes et concepts importants liés à nos objectifs de recherche, nous avons formulé un certain nombre d'énoncés en nous assurant qu'ils soient compréhensibles par les participantes à notre recherche, qu'ils fassent montre de clarté et de concision, et qu'ils n'expriment qu'une seule idée. Une justification plus étoffée du choix de nos énoncés est développée un peu plus loin, dans les sections 3.4.2.2 et 3.4.2.3.

Une fois les énoncés ordonnés en fonction des concepts ciblés par les objectifs de notre recherche, nous avons demandé aux trois enseignantes de français ayant accepté de participer à la validation des instruments de collecte de données (*cf.* 3.3.1.2) de lire et de nous donner leurs commentaires sur les deux questionnaires de recherche. Nous leur avons demandé de porter une

attention particulière à la lisibilité des différents énoncés, et ce, dans le but de nous assurer que les élèves qui ont participé à l'expérimentation aient le moins de difficultés de compréhension possible.

Au terme de leur lecture des questionnaires, les enseignantes ont relevé quelques coquilles linguistiques issues du travail itératif sur ceux-ci. De plus, à partir des échanges qui ont émané de cette validation, il nous a été suggéré de remplacer le terme *présentation orale* par *production orale* dans l'ensemble des questionnaires, étant donné la grande variété de pratiques d'oral qui peuvent être vécues par les élèves du secondaire. Nous avons enfin précisé le sens de certains termes, comme *autorégulation* et *rétroaction*, et ce, dans le but de nous assurer que leur compréhension soit très claire.

Étant donné que les élèves participant au volet validation de nos instruments de collecte de données n'ont pas réalisé l'ensemble des SAÉ de notre recherche ni construit de portfolio, et que le second questionnaire s'intéresse tout particulièrement à ce dernier aspect, elles n'ont répondu qu'au premier questionnaire. Cette étape a constitué notre prétest du questionnaire. Nous leur avons demandé de nous faire part de toute question ou de tout commentaire par rapport à la clarté des énoncés ou au format du questionnaire. Cette activité s'est déroulée en salle de classe et nous étions présent afin de répondre aux questions des élèves et de noter les éléments qui nécessitaient que nous apportions des modifications ou des précisions. Notre objectif était de vérifier la capacité des élèves à répondre au questionnaire et à fournir les informations demandées. Ce prétest nous confirme que les modifications suggérées par les enseignantes avaient permis de rendre les questionnaires adéquats et clairs, et nous les avons réutilisés tels quels durant notre collecte de données.

3.4.2.2 Justification des énoncés du premier questionnaire

Comme nous l'avons mentionné précédemment, notre premier questionnaire comporte quatre parties : *les données sociologiques, les expériences en communication orale, l'engagement affectif dans les tâches de communication orale, et les processus et stratégies d'autorégulation dans les tâches de communication orale.*

Partie 1 : Données sociologiques

Cette partie nous a servi à recueillir l'âge de chaque élève ainsi que le code d'identification ayant été attribué à chacune d'elles (cf. 3.3.1.1).

Partie 2 : Expériences en communication orale à l'école

Cette partie du questionnaire nous a permis d'établir le portrait des expériences des élèves quant aux types d'activités de productions orales vécues durant leur parcours scolaire. Grâce à ces données, nous avons pu mieux comprendre certains éléments issus des autoévaluations des élèves, ainsi que certaines réponses qui ont été données dans les parties 3 et 4 du questionnaire et lors des entrevues individuelles semi-dirigées.

Pour construire cette partie du questionnaire de recherche, nous nous sommes appuyé sur les travaux de Dumais (2008), dont la recherche de maîtrise s'est intéressée entre autres aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage de l'oral vécues par des élèves de 3^e secondaire. Toutefois, nous n'avons pas repris l'ensemble des items du questionnaire de ce chercheur. Nous avons plutôt regroupé et adapté certains d'entre eux pour construire neuf éléments (tableau XII), lesquels nous ont permis d'obtenir un portrait général du vécu des élèves quant à l'enseignement et à l'apprentissage de l'oral. Ceux-ci nous ont amené à mieux comprendre les éléments relevés dans les autoévaluations et les entrevues semi-dirigées. De manière plus précise, nous avons placé un énoncé (n° 1) concernant la clarté des consignes reçues pour les tâches de communication orale, puis un énoncé (n° 2) sur les activités préparatoires liées aux notions de communication orale à apprendre. Ensuite, nous avons placé sept énoncés portant sur différents aspects de l'évaluation de l'oral, à savoir les critères d'évaluation (n° 3 et n° 4), l'autoévaluation (n° 5 et n° 6), l'évaluation par les pairs (n° 7 et n° 8) et la rétroaction (n° 9).

Tableau XII : Énoncés portant sur les expériences en communication orale
Version finale, après validation

Expériences en communication orale
1. Lorsque j'ai une production orale à préparer, les consignes que je reçois sont claires.
2. Lorsque j'ai une production orale à préparer, des activités préparatoires me permettant d'apprendre des notions liées à l'oral me sont proposées.
3. Les critères d'évaluation de mes productions orales me sont donnés au même moment que les consignes.
4. Les critères d'évaluation de mes productions orales me sont expliqués clairement.
5. J'ai déjà dû réaliser des autoévaluations de mes productions orales.
6. On m'a déjà expliqué comment évaluer mes productions orales.
7. J'ai déjà dû réaliser des évaluations de productions orales de collègues de classes.
8. On m'a déjà expliqué comment évaluer les productions orales de mes collègues de classe.
9. Je reçois la grille d'évaluation remplie par mon enseignant après ma production orale.

Partie 3 : L'engagement affectif dans les tâches de communication orale

Il convient de rappeler, dans un premier temps, que l'engagement scolaire a fait l'objet de nombreuses études ces dernières années et que plusieurs chercheurs se sont appliqués à construire des instruments dont l'objectif premier était la mesure, au sens quantitatif du terme, de l'engagement scolaire, et ce, au regard d'une ou de plusieurs dimensions (Fredricks et McColskey, 2012 ; Fredricks *et al.*, 2016b). Pour ce faire, différents moyens de mesurer l'engagement ont été utilisés, comme l'échantillonnage d'expérience [Experience sampling], l'observation directe ou l'entrevue (Fredricks et McColskey, 2012 ; Parson et Taylor, 2011). Toutefois, le questionnaire autorapporté constitue l'outil auquel les chercheurs recourent le plus fréquemment pour mesurer l'engagement des élèves (Chapman, 2003 ; Fredricks *et al.*, 2004 ; Fredricks et McColskey, 2012 ; Fredricks *et al.*, 2016a), entre autres en raison de sa facilité d'administration (Fredricks et McColskey, 2012). Cet outil permet aux élèves de réfléchir directement à une série d'items sur lesquels se prononcer à l'aide d'une échelle de Likert. Il permet donc d'obtenir la perception directe des élèves face à leur engagement (Fredricks *et al.*, 2011). Toutefois, selon les conditions d'administration du questionnaire (présence de

l'enseignant du groupe-classe, absence d'anonymat dans les réponses, etc.), il y a un risque que les élèves ne fournissent pas des réponses pleinement honnêtes (Fredricks et McColskey, 2012).

Autre élément important : les mêmes items qui se retrouvent dans plusieurs questionnaires ne sont pas nécessairement associés à la même dimension de l'engagement selon les auteurs de l'outil en question, et ce, en raison des différentes définitions de ce concept (Fredricks et McColskey, 2012). De plus, comme le démontrent les travaux de Bernet (2010), de Fredricks *et al.* (2011) et de Fredricks et McColskey (2012), les trois dimensions de l'engagement ne sont pas toujours mesurées par les outils existants, ce qui rend la comparaison entre les résultats de recherche obtenus plus difficile (Fredricks et McColskey, 2012). À cet égard, Chapman (2003) voit en l'évaluation séparée des dimensions de l'engagement un avantage pour les éducateurs :

« Thus, typical assessment protocols comprise a number of separate indices for assessing the cognitive, affective or behavioural manifestations of task-related engagement. This reflects the fact that no one instrument is likely to be able to comprehensively assess student engagement on all of the construct dimensions listed. Using separate indices also allows educators to adapt the focus of their protocols more toward their own instructional goals. » (p. 2)

Enfin, les questionnaires existants offrent généralement un portrait de l'engagement des élèves par rapport à l'école en général, et non par rapport à un contexte plus précis comme une discipline scolaire ou une activité en particulier (Fredricks et McColskey, 2012 ; Fredricks *et al.*, 2016b).

Dans le cadre de notre recherche, nous souhaitons décrire et analyser l'apport du portfolio numérique d'apprentissage sur la dimension affective l'engagement des élèves dans les tâches de communication orale (objectif spécifique 2). Ainsi, comme nous ne procédons pas à la mesure de l'engagement chez les élèves qui ont participé à notre étude, l'utilisation de questionnaires à choix multiples plutôt que l'échelle de mesure, telle que définie par Fortin et Gagnon (2016), s'est avérée plus intéressante, dans la mesure où les réponses obtenues ont pu apporter un éclairage complémentaire aux données recueillies, entre autres grâce aux entrevues semi-dirigées.

Nous avons donc élaboré une liste de 14 énoncés, qui ont servi à construire cette partie de notre questionnaire. Ces énoncés ont été divisés en deux aspects précis de l'engagement

affectif lié au contexte de la salle de classe, tel que présenté par Fredricks *et al.* (2004), soit la *relation enseignant-élève* et la *relation avec les activités de productions orales*. Ce choix a été orienté par le fait que nous nous intéressons aux effets de l'utilisation d'un outil particulier, le portfolio numérique d'apprentissage, dans le contexte de la classe de français plutôt qu'au contexte général de l'école.

Les quatre énoncés regroupés sous l'aspect *relation enseignant-élève* ont été adaptés du *Student Engagement Instrument* d'Appleton et Christenson (2004 ; dans Appleton *et al.*, 2006). Bien que ces auteurs se soient attardés de manière particulière au lien entre l'engagement et le décrochage scolaire, nous avons jugé intéressant de recourir aux items de leur instrument afin de cibler et d'adapter certains d'entre eux pour élaborer cette partie de notre propre questionnaire. Le tableau XIII présente les énoncés que nous avons élaborés.

Tableau XIII : Énoncés du premier questionnaire portant sur la relation enseignant-élève — engagement affectif dans les tâches de communication orale — version finale, après validation

Engagement affectif dans les tâches de communication orale <i>(Relation enseignant – élève)</i>
10. Mon enseignant est ouvert et disponible pour que je lui pose des questions par rapport aux tâches de production orale que je dois réaliser.
11. Mon enseignant évalue de manière juste et équitable mes productions orales.
12. Mon enseignant me rassure et veille à ce que je me sente bien quand je dois réaliser une production orale.
13. Mon enseignant est honnête lorsqu'il me donne de la rétroaction par rapport à mes productions orales, c'est-à-dire lorsqu'il me donne des points forts et des éléments à travailler.

Les dix énoncés concernant la relation avec les activités de production orale s'appuient d'abord sur les travaux d'Eccles et Wang (2012) et sur leur *Expectancy-value Theoretical Model* (EEVT), tel que nous l'avons présenté dans la section 2.5.1.2 de notre thèse. Rappelons que pour ces chercheurs, un élève attribue une valeur à la tâche qu'il doit réaliser à la lumière de quatre composantes, à savoir *l'intérêt face à la tâche*, *la valeur liée à la réalisation de soi*, *l'utilité de la tâche en fonction des objectifs futurs* et le « coût » lié à *l'implication dans la tâche*.

Dans cet esprit, nous avons eu recours aux travaux de Wang *et al.* (2016), qui ont travaillé à l'élaboration d'un instrument mesurant l'engagement en mathématique et en science,

pour construire notre liste d'énoncés. Nous avons sélectionné puis adapté certains de leurs items afin qu'ils répondent aux visées de notre recherche. Le tableau XIV présente les énoncés qui se rapportent à la relation avec les activités de communication orale, et associe chacun d'eux à une composante du modèle d'Eccles et Wang (2012).

Tableau XIV : Énoncés du premier questionnaire portant sur la relation avec les activités de production orale — Engagement affectif dans les tâches de communication orale — version finale après validation

Engagement affectif dans les tâches de communication orale <i>(Relation avec les activités de production orale)</i>
14. Quand je dois préparer une production orale, je suis contente. <i>(Intérêt face à la tâche)</i>
15. Quand je dois présenter une production orale, je me sens stressée. <i>(« Coût » de l'implication)</i>
16. Il est important pour moi de réaliser de bonnes productions orales. <i>(Valeur liée à la réalisation de soi)</i>
17. Il est important pour moi d'apprendre des notions relatives à la communication orale. <i>(Utilité en fonction des objectifs)</i>
18. Il est important pour moi de connaître mes forces et mes faiblesses en communication orale. <i>(Valeur liée à la réalisation de soi)</i>
19. Apprendre à communiquer oralement est important dans la vie. <i>(Utilité en fonction des objectifs)</i>
20. Faire des productions orales est important dans la vie. <i>(Utilité en fonction des objectifs)</i>
21. Je préfère les productions orales aux productions écrites. <i>(Intérêt face à la tâche)</i>
22. Je préfère les productions orales aux compréhensions de textes. <i>(Intérêt face à la tâche)</i>
23. Quand je prépare une production orale, j'ai l'impression d'apprendre quelque chose. <i>(Utilité en fonction des objectifs)</i>

Partie 4 : L'autorégulation dans les tâches de communication orale

Cette partie du questionnaire comporte des énoncés nous ayant permis de mieux comprendre les stratégies et processus mis en place par les élèves pour réguler leurs apprentissages en communication orale. Comme l'évoquent entre autres Fredricks *et al.* (2004) et Wolters *et al.* (2005), la dimension cognitive de l'engagement est intimement liée à la présence de stratégies cognitives et à la capacité des élèves à s'autoréguler. Ainsi, afin de construire cette partie, nous nous sommes d'abord appuyé sur les travaux portant sur l'autorégulation, dont il a été question à la section 2.6 de notre cadre théorique.

Dans un premier temps, nous avons subdivisé cette portion du questionnaire en trois parties, lesquelles correspondent aux trois phases de l'autorégulation telles que présentées dans le modèle de Zimmerman (2000 ; Zimmerman *et al.*, 2017). Ensuite, pour chacune des phases, nous avons placé une série d'énoncés s'appuyant sur ce modèle et intégrant la composante de l'enseignement et de l'apprentissage de la production orale. Pour élaborer ces énoncés, nous avons eu recours aux travaux d'Abrami *et al.* (2008). Ils ont en effet conçu et utilisé *Student Learning Strategies Questionnaire* pour mesurer l'utilisation de processus d'autorégulation auprès d'élèves du primaire utilisant le portfolio numérique d'apprentissage. Nous avons donc adapté à notre contexte de recherche certains des énoncés de leur questionnaire. Le tableau XV présente le résultat de notre travail.

Tableau XV : Énoncés du premier questionnaire portant sur l'autorégulation dans les tâches de communication orale — version finale après validation

Autorégulation dans les tâches de communication orale

Avant de débiter la préparation de ma production orale :

24. Je prends le temps de bien lire l'ensemble des consignes liées à la production orale avant de commencer à préparer celle-ci.
25. Je pose des questions à mon enseignant pour clarifier les consignes qui ne sont pas claires pour moi.
26. Je reformule dans mes mots les consignes liées à la production orale avant de commencer à préparer celle-ci.
27. Je pose des questions à mes collègues de classe pour clarifier les consignes qui ne sont pas claires pour moi.
28. Je me fixe des objectifs précis pour guider la préparation de ma présentation orale.
29. Je détermine les moyens que je mettrai en place et qui me permettront d'atteindre ces objectifs.
30. Je détermine ce qui sera facile et difficile pour moi dans la préparation de ma présentation orale.
31. Je dresse la liste des moyens que je mettrai en place pour surmonter les difficultés que j'entrevois.
32. Je suis capable de présenter de bonnes productions orales.
33. Je suis capable d'évaluer adéquatement mes forces et mes faiblesses en communication orale.
34. Le temps que je passe et l'énergie que je mets à préparer mes productions orales me permettent de produire un travail de bonne qualité.

Pendant que je prépare ma production orale :

35. Je vérifie régulièrement ma liste d'objectifs pour voir si je progresse correctement.
36. Je relis souvent les consignes pour m'assurer que ma préparation me permet de les respecter.
37. Lorsqu'une stratégie ou un moyen que j'ai mis en place ne fonctionne pas, je m'en rends compte.
38. Je modifie ma façon de faire quand je me rends compte que quelque chose ne fonctionne pas.
39. Je demande l'aide de mon enseignant lorsque j'en ai besoin.
40. J'utilise les commentaires de mon enseignant afin d'améliorer mon travail.
41. J'utilise les commentaires de mes collègues de classe afin d'améliorer mon travail.
42. Je passe beaucoup de temps à préparer mes productions orales.

Après ma production orale :

43. Une fois ma production orale effectuée, je prends le temps d'en faire ma propre évaluation de ma performance.
44. Une fois ma production orale effectuée, je prends le temps de faire ma propre évaluation des moyens et stratégies que j'ai mis en place pour déterminer ceux qui fonctionnent et ceux qui ne fonctionnent pas.
45. Quand j'évalue mes présentations orales, mon jugement est similaire à celui de mon enseignant.

3.4.2.3 Justification des énoncés du second questionnaire

Notre second questionnaire, administré après que les élèves ont eu terminé les trois SAÉ, est constitué de trois parties. D’abord, la partie *Identification de l’élève* permet de recueillir le code d’identification. Étant donné qu’il n’était pas nécessaire pour notre étude de demander l’âge de nouveau, nous n’avons pas posé cette question. Pour la même raison, dans ce deuxième questionnaire, nous n’avons pas inclus les items de la partie *Expériences en communication orale* qui étaient présents dans notre premier questionnaire.

La partie 2 du second questionnaire, *Engagement affectif lié à l’utilisation du portfolio numérique dans les tâches de communication orale*, regroupe une série d’énoncés, certains ayant été adaptés du premier questionnaire afin de jeter un regard plus précis sur l’utilisation du portfolio numérique d’apprentissage. D’autres énoncés sont repris textuellement du premier questionnaire. Ici encore, deux aspects de l’engagement affectif sont ciblés par les items retenus, soit la *relation enseignant-élève* et la *relation avec les activités de production orale*. Le tableau XVI présente les énoncés constituant cette partie du second questionnaire. Nous avons pris soin de surligner ceux qui avaient été adaptés, et pour les énoncés portant sur la *relation avec les activités de production orale*, nous avons associé chacun d’eux aux composantes du modèle d’Eccles et Wang (2012).

Tableau XVI : Énoncés du second questionnaire portant sur l’engagement affectif lié à l’utilisation du portfolio numérique dans les tâches de communication orale
Version finale après validation

Engagement affectif lié à l’utilisation du portfolio numérique dans les tâches de communication orale (Relation enseignant – élève)	
1.	Mon enseignant est ouvert et disponible pour que je lui pose des questions par rapport à la construction de mon portfolio numérique en communication orale.
2.	Mon enseignant m’explique clairement quoi inclure dans mon portfolio numérique en communication orale.
3.	Mon enseignant écoute mes préoccupations quant à l’utilisation de mon portfolio numérique en communication orale.
4.	Mon enseignant est honnête lorsqu’il me donne de la rétroaction par rapport aux autoévaluations que j’inclus dans mon portfolio numérique.

**Engagement affectif lié à l'utilisation du portfolio numérique
dans les tâches de communication orale — Suite**
(Relation avec les activités de production orale)

5. Quand je dois rédiger mes autoévaluations, je suis contente. (*Intérêt face à la tâche*)
6. Quand je dois présenter une production orale, je me sens stressée. (« Coût » de l'implication)
7. **Le fait d'avoir réalisé des autoévaluations et de les avoir incluses dans mon portfolio m'a permis de réduire mon stress lié aux productions orales.** (« Coût » de l'implication)
8. Il est important pour moi de réaliser de bonnes productions orales. (*Valeur liée à la réalisation de soi*)
9. Il est important pour moi d'apprendre des notions relatives à la communication orale. (*Utilité en fonction des objectifs*)
10. Il est important pour moi de connaître mes forces et mes faiblesses en communication orale. (*Valeur liée à la réalisation de soi*)
11. Apprendre à communiquer oralement est important dans la vie. (*Utilité en fonction des objectifs*)
12. Faire des productions orales est important dans la vie. (*Utilité en fonction des objectifs*)
13. Je préfère les productions orales aux productions écrites. (*Intérêt face à la tâche*)
14. Je préfère les productions orales aux compréhensions de textes. (*Intérêt face à la tâche*)
15. Quand je prépare une production orale, j'ai l'impression d'apprendre quelque chose. (*Utilité en fonction des objectifs*)
16. **Quand je rédige mes autoévaluations, j'ai l'impression d'apprendre quelque chose.** (*Utilité en fonction des objectifs*)

Enfin, la partie 3 du second questionnaire, *Autorégulation dans les tâches de communication liée à l'utilisation d'un portfolio numérique d'apprentissage*, présente également des énoncés issus du premier questionnaire, dont certains ont été adaptés afin de mieux observer l'effet du portfolio numérique d'apprentissage. Le tableau XVII présente l'ensemble des énoncés de cette partie du deuxième questionnaire. Nous avons pris soin de surligner en jaune ceux qui ont été adaptés du premier questionnaire.

Tableau XVII : Énoncés du second questionnaire portant sur l'autorégulation dans les tâches de communication orale liée à l'utilisation du portfolio numérique
Version finale après validation

**Autorégulation dans les tâches de communication orale
liée à l'utilisation du portfolio numérique d'apprentissage**

Avant de débiter la préparation de ma production orale :

17. Je prends le temps de bien lire l'ensemble des consignes liées à la production orale avant de commencer à préparer celle-ci.
18. Je pose des questions à mon enseignant pour clarifier les consignes qui ne sont pas claires pour moi.
19. Je reformule dans mes mots les consignes liées à la production orale avant de commencer à préparer celle-ci.
20. Je pose des questions à mes collègues de classe pour clarifier les consignes qui ne sont pas claires pour moi.
21. Je demande à des collègues de classe de lire ma reformulation afin de m'assurer que j'ai bien compris les consignes.
22. Je me fixe des objectifs précis pour guider la préparation de ma présentation orale et je les note dans mon portfolio numérique.
23. Je détermine les moyens que je mettrai en place et qui me permettront d'atteindre ces objectifs et je les note dans mon portfolio numérique.
24. Je détermine ce qui sera facile et difficile pour moi dans la préparation de ma présentation orale et je le note dans mon portfolio numérique.
25. Il est facile pour moi de déterminer ce qui sera facile ou difficile pour moi dans la préparation de mes présentations orales.
26. Je dresse la liste des moyens que je mettrai en place pour surmonter les difficultés que j'entrevois et je les note dans mon portfolio numérique.
27. Je suis capable de présenter de bonnes productions orales.
28. Je suis capable d'évaluer adéquatement mes forces et mes faiblesses en communication orale.
29. Le temps que je passe et l'énergie que je mets à préparer mes productions orales me permettent de produire un travail de bonne qualité.
30. Le temps que je passe et l'énergie que je mets à réfléchir à mes productions orales me permettent d'améliorer la qualité de celles-ci.

Autorégulation dans les tâches de communication orale liée à l'utilisation du portfolio numérique d'apprentissage (Suite)

Pendant que je prépare ma production orale :

31. Je vérifie régulièrement ma liste d'objectifs pour voir si je progresse correctement.
32. Je relis souvent les consignes pour m'assurer que ma préparation me permet de les respecter.
33. Lorsqu'une stratégie ou un moyen que j'ai mis en place ne fonctionne pas, je m'en rends compte.
34. Je modifie ma façon de faire quand je me rends compte que quelque chose ne fonctionne pas.
35. Je note dans mon portfolio les modifications que j'apporte à ma façon de faire au fur et à mesure qu'elles surviennent.
36. Je demande l'aide de mon enseignant lorsque j'en ai besoin.
37. J'utilise les commentaires de mon enseignant afin d'améliorer mon travail.
38. J'utilise les commentaires de mes collègues de classe afin d'améliorer mon travail.
39. Je passe beaucoup de temps à préparer mes productions orales.
40. Je passe beaucoup de temps à compléter mon portfolio numérique en communication orale.
41. Je passe beaucoup de temps à réaliser les autoévaluations de mes productions orales.

Après ma production orale :

42. Une fois ma production orale effectuée, je prends le temps de faire ma propre évaluation de ma performance.
43. Je suis capable, sans avoir recours à l'enregistrement vidéo de ma production orale, de procéder à une autoévaluation juste de mes forces et faiblesses.
44. Les autoévaluations que je réalise, que ce soit avec ou sans le recours aux enregistrements vidéo, sont égales.
45. Les activités liées au portfolio numérique en communication orale me permettent de réfléchir aux moyens que j'ai mis en place pour déterminer ceux qui fonctionnent et ceux qui ne fonctionnent pas.
46. Les activités liées au portfolio numérique en communication orale facilitent mon travail de réflexion.
47. Quand j'évalue mes productions orales, mon jugement est similaire à celui de mon enseignant.
48. Mon jugement sur mes productions orales est différent selon que je vois ou non l'enregistrement de ces productions.

3.4.3 Entrevues individuelles semi-dirigées

L'entrevue individuelle semi-dirigée constitue un outil intéressant pour la collecte de données qualitatives. Mongeau (2008) définit cet outil comme étant une « entrevue où certaines

questions sont planifiées, mais où la personne interrogée est libre d'aborder d'autres aspects du sujet dans l'ordre qui lui convient » (p. 96).

Les entrevues ont été réalisées auprès de 16 élèves de notre échantillon (N=16), les mêmes qui ont été ciblées pour l'analyse des autoévaluations dans le portfolio numérique d'apprentissage. La sélection des participantes a été réalisée par l'enseignant du groupe-classe et le chercheur, qui ont ciblé les élèves à partir de leur rendement en communication orale : 9 (N=9) élèves dont le niveau de compétence dépasse les attentes ministérielles, 7 (N=7) élèves dont le niveau correspond aux attentes ministérielles. Sachant qu'un élève qui éprouve de la difficulté à s'autoréguler risque d'être moins efficace dans ses apprentissages (Zimmerman, 2000), nous avons jugé qu'il serait intéressant de voir de quelle manière les éléments observés dans nos trois objectifs spécifiques — (1) capacité d'autoévaluation, (2) engagement affectif, (3) recours aux processus et stratégies d'autorégulation — varient en fonction du niveau de compétence des élèves en communication orale. Toutefois, en raison du nombre limité d'élèves dont le niveau de compétence est en deçà des attentes, et qu'aucune de celles-ci n'avait réalisé adéquatement toutes les activités de recherche, il nous a été impossible de les inclure pour cette partie, et nous n'avons pas pu concrétiser ce souhait.

Ces entrevues, qui ont duré de 20 à 40 minutes environ, visaient à recueillir des informations complémentaires aux données recueillies à l'aide des questionnaires ainsi qu'à partir de l'observation des autoévaluations insérées dans les portfolios numériques. Le canevas d'entrevue (Annexe 5) comporte d'abord des questions organisées en fonction de chacun des objectifs de recherche : l'autoévaluation des productions orales (objectif spécifique 1), l'engagement affectif (objectif spécifique 2), et les stratégies d'autorégulation (objectif spécifique 3). Une quatrième partie portant sur la réalisation d'un portfolio numérique a également été incluse au canevas. Finalement, une dernière partie a permis de clarifier certaines réponses issues des questionnaires de recherche.

Les questions principales étaient fixes et ont été posées à toutes les élèves, tandis que les questions de relance ont été choisies en fonction des réponses fournies aux questionnaires administrés en début et en fin de recherche, ainsi qu'aux éléments observés dans les autoévaluations. Enfin, les questions n'ont pas nécessairement été posées dans le même ordre, mais bien en fonction de la direction que prenait l'entrevue et des réponses des élèves.

3.4.3.1 Validation du canevas d'entrevue

La validation du canevas d'entrevue a été réalisée auprès d'une élève ayant participé à notre collecte de données et dont les autoévaluations du portfolio ont été analysées. Nous l'avons rencontrée individuellement tout de suite après l'administration du second questionnaire de recherche afin de réaliser l'entrevue avec elle. Nous avons ainsi pu nous assurer que la formule que nous avons choisie était adéquate et que les différents éléments prévus dans le canevas (cf. Annexe 5) étaient bien clairs. À la lumière de cette entrevue, nous avons pu valider que le canevas était bien adapté à nos objectifs et qu'il permettait d'obtenir des réponses pertinentes. Nous n'y avons donc pas apporté de modifications.

3.5 Analyse de données

Afin de disposer d'un ensemble plus riche de données nous permettant de mieux décrire et analyser l'apport du portfolio numérique d'apprentissage dans le développement de la compétence orale des élèves du secondaire, nous avons eu recours à la triangulation, définie comme étant « une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs perspectives, qu'elles soient d'ordre théorique ou qu'elles relèvent des méthodes et des personnes » (Savoie-Zajc, 2018, p. 211). Dans cette section, nous exposerons de quelle manière nous aurons eu recours à la superposition des différentes méthodes de collecte et d'analyse de données afin de mieux tirer profit des données issues de notre recherche.

3.5.1 Analyse des données issues des autoévaluations

Rappelons que le cœur du portfolio numérique d'apprentissage est représenté par les activités réflexives que réaliseront les élèves afin de mieux intervenir sur leurs forces et leurs faiblesses en vue de s'améliorer (Harnell-Young *et al.*, 2007 ; Scallon, 2007). Ainsi, l'analyse du matériel recueilli dans les autoévaluations des élèves nous a permis de faire ressortir un grand nombre d'éléments pertinents afin de répondre à nos trois objectifs de recherche. Pour ce faire, nous avons procédé à une analyse à deux niveaux, soit une analyse globale, suivie d'une analyse détaillée.

3.5.1.1 Analyse globale des autoévaluations — partie 1 : prise de conscience des forces et défis

Afin de mieux décrire la capacité des élèves à évaluer de manière juste leurs forces et leurs faiblesses en oral, et ce, avec et sans le recours aux enregistrements audio et/ou vidéo, nous avons réalisé eu recours à l'analyse statistique descriptive en créant des distributions de fréquences à partir de la première partie chaque grille d'autoévaluation (Annexe 3). Pour chaque élève, nous avons entré, dans une feuille de calcul *Microsoft Excel pour Mac*, version 16.25, le résultat de l'évaluation de chacun des critères de chacune des grilles d'autoévaluation. Ensuite, nous avons comparé l'autoévaluation de chaque critère réalisée après avoir vu les enregistrements vidéo à celle réalisée avant d'avoir vu la vidéo afin de déterminer le nombre de critères dont le niveau de compétence était plus élevé, égal ou moins élevé. Nous avons ensuite déterminé la fréquence relative de chacune de ces trois modalités. De la même manière, nous avons créé des distributions de fréquences pour déterminer le nombre de critères dont l'évaluation faite par l'élève présentait un niveau de compétence plus élevé, égal ou moins élevé que celles faites par l'enseignant de son groupe-classe, puis nous avons déterminé la fréquence relative de chacune des trois modalités. Pour y arriver, nous avons aussi entré, dans la feuille de calcul *Excel*, le résultat de l'évaluation effectuée par l'enseignant du groupe-classe pour chaque critère.

Nous avons également procédé à une classification de chaque évaluation au regard des justifications contenues dans cette première partie. Pour ce faire, nous avons attribué globalement à chacune d'elles un niveau qualitatif de réflexion : *faible*, *moyen* et *élevé*. Le tableau XVIII présente les indicateurs de chaque niveau. Les résultats de cette classification ont également été consignés dans un classeur *Excel*, ce qui nous a permis d'en effectuer une analyse statistique descriptive, là encore en créant des distributions de fréquences.

Tableau XVIII — Indicateurs des niveaux qualitatifs de réflexion dans les autoévaluations, justification de l'évaluation dans la partie 1 : *Prise de conscience des forces et défis*

<p>Les justifications dont le niveau est jugé faible sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> • trop générales ; • partiellement axées sur les critères évalués ; • formulées à l'aide d'éléments copiés textuellement des critères fournis ; • peu justifiées à l'aide de faits et d'exemples issus de la production orale ;
<p>Les justifications dont le niveau est jugé moyen sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> • générales, mais comportent certains éléments plus spécifiques ; • partiellement axées sur les critères évalués ; • partiellement formulées dans les mots de l'élève, à l'aide d'un vocabulaire qui manque parfois de précision ; • sont parfois appuyées par des exemples ou des stratégies employées, mais les liens sont faibles ;
<p>Les justifications dont le niveau est jugé élevé sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> • spécifiques, détaillées et précises ; • sont totalement axées sur les critères évalués ; • sont formulées dans les mots de l'élève à l'aide d'un vocabulaire juste et précis ; • sont liées de façon pertinente à des stratégies utilisées, efficaces ou non, employées par l'élève, ou à des exemples illustrant clairement l'évaluation du critère.

La réalisation de cette portion de l'analyse nous a permis d'obtenir un premier portrait général des élèves en ce qui a trait à leur capacité d'autoévaluation, et ce, avant de procéder à une analyse détaillée du contenu des autoévaluations.

3.5.1.2 Analyse détaillée des autoévaluations

Afin d'analyser plus en détail les données contenues dans les autoévaluations rédigées par les élèves, nous avons d'abord eu recours à la méthode de l'analyse de contenu. Celle-ci se définit comme étant le traitement « des données narratives de manière à en découvrir les thèmes saillants et les tendances qui s'en dégagent » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 364).

Bardin (2013) présente l'analyse de contenu comme étant une démarche en trois grandes phases. La première phase, la préanalyse, consiste en une étape de préparation et d'organisation, durant laquelle le chercheur effectue principalement cinq tâches : la lecture globale, le choix des documents à analyser, la formulation des hypothèses et des objectifs à atteindre, le repérage des indices et l'élaboration d'indicateurs, la préparation du matériel. De notre côté, le choix des documents à analyser ainsi que la formulation des objectifs à atteindre se sont effectués lors de la construction de notre devis de recherche, puisqu'il s'agit des instruments de collecte de données construits en fonction des objectifs spécifiques de notre recherche. Les autoévaluations

en faisaient donc partie. Une fois la collecte de données terminées, nous avons effectué une lecture flottante du corpus afin de nous permettre d'en saisir les caractéristiques générales et de faire naître des premières impressions (Bardin, 2013). Nous avons par la suite peaufiné les deux parties de notre grille de codage (Annexe 6) : la première regroupant des catégories portant sur l'engagement affectif des élèves et la seconde portant sur les stratégies d'autorégulation des élèves. Nous avons finalement préparé le matériel à analyser en exportant chacune des grilles d'autoévaluation, originalement en format Google Document, en format PDF.

Le second pôle de l'analyse de contenu, selon Bardin (2013), consiste en l'exploitation du matériel. Pour effectuer notre analyse de contenu, nous avons eu recours au logiciel *NVivo*, version 12.5.0, qui nous a permis d'adopter une méthode de travail efficace. Nous y avons d'abord importé l'ensemble des grilles d'autoévaluation en format PDF, puis nous avons procédé au codage du matériel à analyser en fonction de la grille de codage que nous avons élaborée durant la phase de préanalyse. Bardin (2013) définit cette opération comme étant une « transformation qui, par découpage, agrégation et dénombrement, permet d'aboutir à une représentation du contenu, ou de son expression, susceptible d'éclairer l'analyste sur des caractéristiques du texte qui peuvent servir d'indices » (p. 134). De manière plus précise, nous avons retenu la phrase comme unité d'enregistrement, c'est-à-dire le segment sur lequel pouvaient porter un ou plusieurs codes, selon sa signification (Bardin, 2013).

Afin de nous assurer de la validité de notre grille de codage et de l'opération d'analyse qu'elle a permise, nous avons procédé à un contre-codage. Pour ce faire, un contre-codeur et nous-même avons réalisé le codage du matériel écrit d'une participante à notre recherche. Cette procédure a été réalisée de façon itérative, et les ajustements nécessaires pour que les deux codeurs en arrivent à un accord complet ont été réalisés.

Cette portion de l'analyse de nos données nous a permis de passer au troisième pôle de l'analyse de contenu, soit le traitement des résultats obtenus et l'interprétation, par lesquels nous avons pu répondre à nos objectifs de recherche un (décrire et analyser l'apport du portfolio numérique d'apprentissage pour l'autoévaluation de la compétence en production orale d'élèves du secondaire en classe de français, langue d'enseignement) et trois (décrire et analyser l'apport du portfolio numérique d'apprentissage dans le recours à des stratégies d'autorégulation d'élèves du secondaire lors d'activités de production orale en classe de français, langue

d'enseignement). Le logiciel *NVivo*, version 12.5.0, nous a permis de procéder au relevé des occurrences de chaque code utilisé, puis nous avons pu mener par la suite nos analyses plus poussées interpréter les résultats obtenus.

3.5.2 Analyse des réponses aux questionnaires

Les deux *questionnaires sur l'engagement affectif et l'autorégulation dans les tâches de communication orale* ont été conçus de façon numérique à l'aide de l'outil *Google Formulaires*, ce qui a permis de compiler automatiquement les réponses obtenues dans une feuille de calcul *Google Sheet*. Pour les fins de notre recherche, nos résultats tiennent uniquement compte des données des élèves qui ont répondu aux deux questionnaires.

Comme notre recherche vise à décrire et à analyser l'apport du portfolio numérique d'apprentissage sur l'engagement affectif d'élèves du secondaire dans la réalisation des tâches de production orale (objectif spécifique 2) et dans le recours à des stratégies d'autorégulation d'élèves du secondaire lors des activités de production orale (objectif spécifique 3), nous avons eu recours à l'analyse statistique descriptive, plus spécifiquement aux distributions de fréquences, pour traiter et analyser les résultats. Plus précisément, nous utilisons des diagrammes à bandes rectangulaires, servant à «représenter les modalités d'une variable qualitative» (Fortin et Gagnon, 2016, p. 392). Ces diagrammes nous permettent, d'une part, de comparer certaines réponses obtenues avant et après l'expérimentation, et d'autre part, d'effectuer des rapprochements avec les résultats obtenus grâce aux analyses de contenu issues de nos autres outils de collecte de données. Pour réaliser les tableaux de fréquences ainsi que les diagrammes, nous avons exporté les données recueillies dans *Google Sheet* vers le logiciel *Microsoft Excel pour Mac*, version 16.26, et ce, pour des raisons logistiques et d'efficacité.

3.5.3 Analyse des entrevues semi-dirigées

Le processus d'analyse des entrevues semi-dirigées s'appuie sur la même démarche d'analyse de contenu que celui suivi pour l'analyse des autoévaluations. Ainsi, afin d'éviter toute redondance, nous présenterons dans cette section uniquement les particularités liées à l'analyse de contenu de nos entrevues semi-dirigées. Avant de procéder à la plupart des étapes présentées à la section 3.4.1, regroupées sous les trois pôles de l'analyse de contenu présentée

par Bardin (2013), le verbatim de chacune des entrevues a été transcrit dans un document *Word*, puis chacun des documents a été exporté au format PDF afin de faciliter notre travail avec le logiciel d'analyse de données qualitatives *NVivo*, version 12.5.0. Nous avons utilisé ici aussi la grille de codage que nous avons bâtie, dont la première partie porte sur l'engagement affectif des élèves et dont la seconde porte sur les stratégies d'autorégulation des élèves. Enfin, la validation de la grille de codage et du processus d'analyse a été réalisée en une seule étape, telle que présentée à la section 3.4.1.2.

Les entrevues nous ont permis de valider certaines informations obtenues grâce aux autres méthodes de collectes de données. D'ailleurs, elles nous permettent de compléter nos analyses pour répondre de manière plus approfondie à nos trois objectifs spécifiques de recherche.

3.6 Précautions éthiques

Afin de respecter les règles d'éthique liées à la recherche, nous avons préparé deux formulaires de consentement (Annexe 2). Le premier s'adresse aux élèves qui ont accepté de participer à la validation de nos instruments de recherche. Le second s'adresse aux élèves qui ont accepté de participer à notre recherche. Les participantes qui ont accepté de participer à notre projet ont fait signer le formulaire par leurs parents ou leurs tuteurs légaux et nous l'ont remis avant le début de l'étape de la validation des instruments ou de la collecte de données. Chaque formulaire établit clairement les balises de la recherche afin que chacune ait pu prendre une décision libre et éclairée quant à sa participation.

De plus, nous nous assurons de la confidentialité dans la transmission des résultats de notre recherche. En effet, comme nous l'avons évoqué à la section 3.3.1.1, la désignation des sujets de notre étude se fait au moyen d'un code d'identification.

Aussi, comme nous l'avons évoqué à la section 3.3.2.1, au moment de la collecte de données, nous avons la charge d'enseignement à l'un des groupes-classes desquels étaient issues les participantes à notre recherche. De plus, l'enseignante collaboratrice avec qui nous avons travaillé est une collègue de travail que nous connaissons bien. Sachant qu'il existait, à ce moment, un lien hiérarchique entre une partie des participantes à notre recherche et nous-

même, l'aspect libre du consentement à participer à notre recherche aurait pu être affecté. Pour éviter cette situation, nous avons demandé à l'enseignante collaboratrice de s'occuper du recrutement dans notre groupe-classe, pour limiter le plus possible nos interactions avec nos élèves à ce propos. De plus, dans les questionnaires de recherche, une partie des questions porte sur la relation enseignant-élève. Encore une fois, pour limiter les effets du lien hiérarchique entre les élèves et nous sur les réponses à ces questions dans les deux questionnaires, nous avons demandé à l'enseignante collaboratrice d'administrer le questionnaire dans le groupe classe dont nous avons la responsabilité.

Enfin, notre projet de recherche a été approuvé par le Comité plurifacultaire d'éthique à la recherche (CPÉR) et nous avons obtenu de ses membres un certificat d'approbation éthique (Annexe 7). Nous avons également reçu l'autorisation de la direction de l'école ciblée et des enseignantes afin d'y mener l'étude au moyen de lettres explicatives (Annexe 1).

Chapitre 4 : Présentation des articles de thèse

La modalité de rédaction retenue pour cette thèse est celle dite par articles, telle que la définit la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université de Montréal (FESP, 2019, p. 10-11), et nous avons préalablement procédé à une demande d'approbation auprès de la direction de cette faculté. Les articles qui s'y retrouvent sont prêts à être soumis pour publication et permettront de faire connaître plus rapidement, nous l'espérons, les résultats de notre recherche.

Dans un premier temps, rappelons que notre thèse propose d'explorer une approche permettant un travail réflexif et continu sur les activités de productions orales réalisées en classe de français, langue d'enseignement, au secondaire. Bien que différentes propositions didactiques intéressantes aient été offertes par la littérature scientifique et professionnelle en didactique de l'oral, celles-ci sont souvent utilisées de façon ponctuelle, sans nécessairement permettre un travail sur le long terme. De notre côté, nous avons choisi d'explorer un outil particulier, soit le portfolio numérique d'apprentissage, dont les nombreux avantages potentiels ont été exposés à la section 2.2. En ce sens, nous proposons, par notre objectif général de recherche, d'examiner et de décrire et d'analyser l'apport de cet outil sur l'apprentissage de la production orale d'élèves du secondaire. Chacun des articles de notre thèse s'attardera à un objectif spécifique de recherche. En effet, rappelons que ces derniers visent la description et l'analyse de l'apport du portfolio numérique sur l'autoévaluation des productions orales (objectif spécifique 1), sur l'engagement affectif dans les tâches de production orale (objectif spécifique 2) et, finalement, sur l'utilisation de stratégies d'autorégulation dans les tâches de production orale (objectif spécifique 3). L'ensemble de ces trois objectifs spécifiques, bien que rattachés à des articles distincts, s'articule dans un tout cohérent et intégré (Figure 12), tel que l'exigent les normes de la FESP.

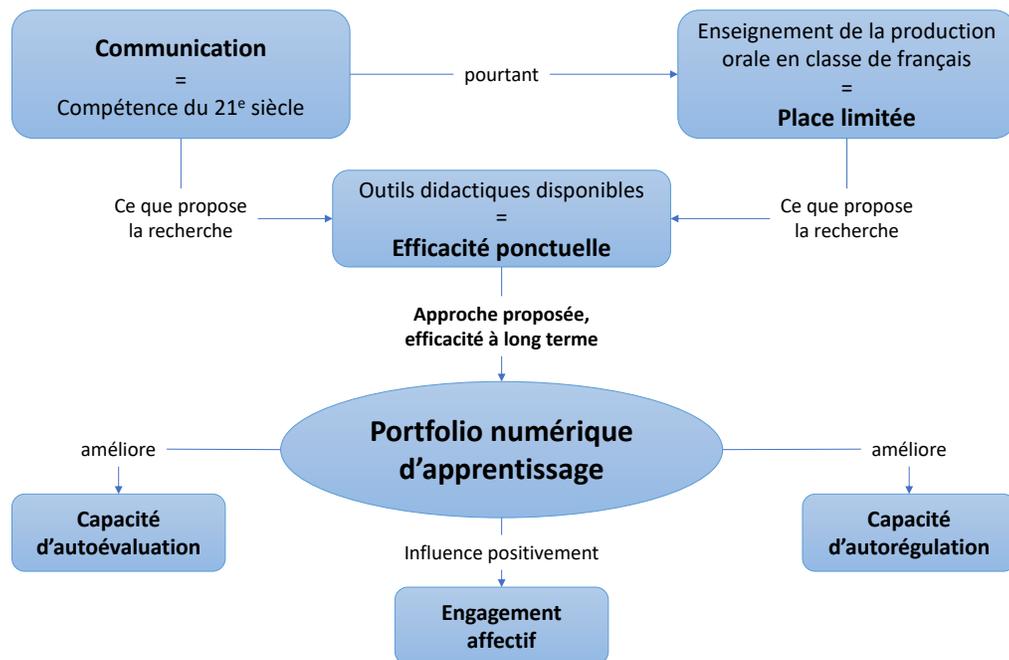


Figure 12 : Synthèse des apports observés du portfolio numérique d'apprentissage à l'enseignement de la production orale en classe de français au secondaire

Pour bien montrer cette articulation, nous souhaitons d'abord exposer dans le présent chapitre la spécificité de nos trois articles en présentant leur contenu, et ensuite montrer de quelle manière ils assurent la formation de ce tout cohérent. Il importe toutefois de préciser que les trois articles proposés s'inscrivent dans la réalisation d'une seule recherche issue d'un même cadre théorique et d'un même terrain de recherche, et que par conséquent, il nous a fallu nous assurer d'éviter le plus possible les redondances qui peuvent survenir dans un tel contexte. Pour ce faire, bien que nos trois articles abordent la question du portfolio numérique d'apprentissage, nous avons, dans un premier temps, effectué une sélection d'aspects précis liés à chaque objectif de recherche, ce qui nous a permis de varier le contenu de l'ensemble des articles. Par exemple, pour le premier article (Chapitre 5), nous avons abordé la question de l'utilisation d'un portfolio en nous concentrant sur l'aspect de l'autoévaluation tandis que nous nous sommes attardé aux éléments liant l'utilisation de cet outil et l'engagement affectif pour l'article 2 (Chapitre 6), et aux éléments touchant la cognition et la métacognition dans l'article 3 (Chapitre 7). Dans un deuxième temps, nous avons effectué certains renvois d'un article à l'autre, nous permettant

d'éviter de détailler les mêmes aspects à deux endroits différents. Par exemple, dans notre deuxième article, nous avons évoqué dans le cadre théorique la dimension cognitive de l'engagement, et nous renvoyons le lecteur au troisième article en lui indiquant que le déploiement de stratégies cognitives y est davantage développé. De cette manière, cet aspect est évoqué, mais non détaillé.

Étant donné que notre choix de rédiger cette thèse par article est entre autres motivé par le désir de présenter plus rapidement les résultats de notre recherche, nous avons sélectionné trois revues susceptibles d'être intéressées par les thématiques que nous abordons, et nous les présentons dans le tableau XIX.

Tableau XIX — Revues sélectionnées pour la publication des articles

	Articles et objectifs de recherche	Revue sélectionnée pour la publication des articles
Article 1	<p>Titre : <i>Apport du portfolio numérique d'apprentissage pour l'autoévaluation de la compétence en production orale d'élèves du secondaire en classe de français, langue d'enseignement</i></p> <p>Objectif spécifique : Décrire et analyser l'apport du portfolio numérique d'apprentissage pour l'autoévaluation de la compétence en production orale d'élèves du secondaire en classe de français, langue d'enseignement</p>	<p>Titre : <i>Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)</i></p> <p>Description : La revue <i>Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication</i> regroupe des textes publiés par des chercheurs et praticiens, débutants ou experts, et provenant de différents pays. De manière plus précise, la rubrique <i>Recherche</i> regroupe des articles qui présentent entre autres des recherches nouvelles et qui permettraient à des travaux d'être partagés à la communauté professionnelle et scientifique du Canada et de l'étranger. La thématique abordée dans notre article nous semble s'inscrire parfaitement dans l'esprit et les visées de cette revue. En effet, nous souhaitons proposer aux lecteurs des résultats de recherche qui tissent un lien entre l'utilisation de ressources numériques, plus précisément le recours aux enregistrements audio et vidéo, afin d'appuyer le développement de la compétence en communication orale. Ainsi, nous rejoignons la thématique générale du numérique ainsi que celle de l'évaluation, lesquelles sont traitées par cette revue.</p>
Article 2	<p>Titre : <i>L'engagement affectif dans les tâches de production orale : l'apport du portfolio numérique d'apprentissage</i></p> <p>Objectif spécifique : Décrire et analyser l'apport du portfolio numérique d'apprentissage sur l'engagement affectif d'élèves du secondaire dans la réalisation des tâches de production orale en classe de français, langue d'enseignement.</p>	<p>Titre : <i>Revue canadienne de l'éducation (RCÉ)</i></p> <p>Description : La Revue canadienne de l'éducation (RCÉ) a pour principale mission d'offrir une vitrine aux travaux de recherches se démarquant par leur pertinence pour le monde de l'éducation au Canada. Commanditée par la Société canadienne pour l'étude de l'éducation (SCÉÉ), elle s'adresse à un lectorat allant des chercheurs au grand public, en passant par les praticiens. Elle présente des articles qui s'intéressent à une grande variété de sujets liés à l'éducation, dont font partie la question de l'engagement et celle de la communication orale. Notre article semble donc s'inscrire parfaitement dans la mission de cette revue et sa diffusion permettrait de rejoindre des lecteurs issus de différents horizons.</p>
Article 3	<p>Titre : <i>Compétence en production orale et stratégies d'autorégulation : quel apport du portfolio numérique d'apprentissage ?</i></p> <p>Objectif spécifique : Décrire et analyser l'apport du portfolio numérique d'apprentissage dans le recours à des stratégies d'autorégulation d'élèves du secondaire lors des activités de production orale en classe de français, langue d'enseignement.</p>	<p>Titre : <i>Formation et profession</i></p> <p>Description : La revue <i>Formation et profession</i> est une publication du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), important centre de recherche en éducation au Canada. Cette revue internationale propose des articles scientifiques et professionnels dans le domaine de l'éducation. Touchant une variété de thèmes associés à ce domaine, dont l'utilisation du numérique, cet article portant sur l'apport d'un outil alliant technologie et métacognition nous apparaît comme étant une contribution intéressante pour cette publication.</p>

Nous débutons notre premier article en posant le constat que l'autoévaluation, bien qu'elle soit une pratique préconisée par le PFÉQ et identifiée comme importante dans le processus d'apprentissage de l'élève, n'a pas été identifiée comme une pratique couramment employée dans un contexte d'enseignement-apprentissage de l'oral (Dumais, 2008). Pour nous amener à mieux cerner les enjeux théoriques liés à cette compétence métacognitive, nous proposons un cadre théorique qui débute par la présentation des caractéristiques de l'oral, objet au cœur de l'enseignement et de l'évaluation de la troisième compétence du cours de français au secondaire. Ainsi, à travers la séquence didactique présentée par Lafontaine (2007) et les étapes de l'atelier formatif explicitées par Dumais (2008 ; 2010b ; 2010c), nous exposons la place qu'occupent les activités métacognitives dans le processus d'apprentissage de l'élève, ainsi que les mécanismes de choix d'indicateurs guidant le processus d'évaluation de cette compétence. Ensuite, nous présentons les étapes du processus d'autoévaluation telles que décrites par Durand et Chouinard (2012), montrant ainsi le processus amenant l'élève à prendre la mesure des forces et défis observés, à prendre conscience du travail accompli et à décider de ce qui pourra être maintenu ou modifié par la suite dans le futur. Enfin, nous terminons notre cadre théorique en montrant que ce processus d'autoévaluation est au cœur de la réalisation d'un portfolio numérique d'apprentissage et relevons à travers différentes études de quelle manière l'élève bénéficie du recours à cet outil, tant au point de vue cognitif que sur le plan de l'évaluation de ses apprentissages. Pour atteindre notre objectif (décrire et analyser l'apport du portfolio numérique d'apprentissage pour l'autoévaluation de la compétence en production orale d'élèves du secondaire en classe de français, langue d'enseignement), nous avons adopté une méthodologie mixte à caractère exploratoire, à travers laquelle nous avons réalisé une analyse statistique descriptive grâce à des distributions de fréquences afin d'analyser et de présenter les réponses de 77 élèves de troisième secondaire à deux questionnaires à choix de réponse, et nous les avons représentées sous forme de tableaux de fréquences et de diagrammes à bandes rectangulaires. Ensuite, nous avons analysé les propos de 16 de ces élèves dans leurs fiches d'autoévaluation et de réflexion, et dans des entrevues individuelles semi-dirigées. Les résultats obtenus montrent que bien qu'il s'agisse d'une activité nouvelle pour les élèves et qu'elle représente un défi pour certaines d'entre elles, la démarche associée au portfolio et réalisée durant près d'une année scolaire proposant trois SAE comportant des tâches de production orale a permis de constater des progrès dans la capacité d'autoévaluation des élèves, entre autres grâce

à l'utilisation de la vidéo. Cette amélioration touche la comparaison de leurs autoévaluations à l'évaluation de l'enseignant, mais également la qualité des réflexions des documents contenus dans les portfolios. À partir de ces résultats, nous sommes en mesure d'avancer que dans un contexte d'apprentissage de la production orale, l'utilisation d'un portfolio numérique d'apprentissage permet aux élèves de notre échantillon, plus particulièrement celles présentant un niveau de compétence en oral répondant aux attentes du niveau scolaire ou les dépassant, de réaliser des autoévaluations justes et utiles leur permettant de réaliser des apprentissages plus solides dans cette compétence.

Dans notre deuxième article, nous abordons un concept complémentaire à celui qui est au cœur du premier article, soit l'engagement affectif. Nous commençons par exposer le fait que les élèves qui travaillent la compétence orale, plus particulièrement le volet production, doivent souvent composer avec un aspect affectif important, l'anxiété ou le stress, et que leur intérêt général pour l'oral est plutôt limité (Dumais, 2008 ; 2016 ; Plessis-Bélair, 1994 ; Sénéchal, 2012). Le choix des outils pédagogiques et des moyens de susciter l'intérêt des élèves est donc important, et le portfolio numérique d'apprentissage compte parmi des outils prometteurs évoqués par certains chercheurs et organismes (Conseil de l'Europe, 2011 ; Lafontaine, 2007). Ces constats nous amènent à présenter un cadre théorique sous deux axes. Le premier axe aborde la question du portfolio numérique d'apprentissage, plus particulièrement ses bénéfices au plan de la confiance et de l'implication de l'élève (Durand et Chouinard, 2012), mais aussi ses limites sur le plan affectif de l'apprentissage dans un contexte d'enseignement secondaire. Le second axe présente la dimension affective de l'engagement, plus particulièrement à travers le *Expectancy-value theoretical model* proposé par Eccles et Wang (2012). Pour répondre à notre objectif (décrire et analyser l'apport du portfolio numérique d'apprentissage sur l'engagement affectif d'élèves du secondaire dans des tâches de production orale), nous avons adopté une méthodologie exploratoire et mixte qui, à l'instar de ce qui est présenté dans le premier article, se compose d'analyses des réponses de 77 élèves à deux questionnaires à choix de réponse présentées sous forme de tableaux de fréquences, ainsi que d'une analyse de contenu de réponses de 16 élèves élaborées dans les fiches d'autoévaluations de leurs portfolios et durant des entrevues individuelles semi-dirigées. Au terme de cette démarche de recherche, nous avons obtenu des résultats qui, en plus de confirmer le faible intérêt des élèves pour les tâches de

production orale et la présence du stress durant la réalisation de ces tâches, nous permettent de mieux comprendre les raisons qui poussent les élèves à s'engager dans ces tâches, lesquelles sont liées à l'utilité des tâches d'oral et à leur valeur pour la réalisation de soi. De plus, les réponses des élèves nous apportent un éclairage intéressant sur différents aspects liés au stress, que ce soient les facteurs qui l'augmentent, le diminuent, ou bien les conséquences de celui-ci sur les productions orales et les stratégies pour mieux le gérer. À cet égard, nous sommes en mesure de conclure que la réalisation d'activités métacognitives associées au portfolio d'apprentissage, en permettant aux élèves de relativiser et d'obtenir l'heure juste quant à leurs forces et défis, contribue donc à une meilleure gestion des affects et à un gain en confiance.

Notre dernier article élargit la perspective de l'utilisation du portfolio en s'attardant aux processus et stratégies d'autorégulation, lesquels incluent l'autoévaluation et la dimension affective de l'engagement dont nous avons parlé dans les deux premiers articles de notre thèse. Nous débutons en stipulant que des modèles de portfolio d'apprentissage ont été conçus au cours des dernières années pour travailler spécifiquement la capacité réflexive des élèves et, dans certains cas, les différentes phases de l'autorégulation des apprentissages telles qu'elles ont été présentées par Zimmerman (2000 ; Zimmerman *et al.*, 2017). Or, dans un contexte spécifique d'apprentissage de l'oral, le portfolio est un outil auquel les chercheurs en didactique de l'oral attribuent un potentiel métacognitif intéressant, mais dont l'utilisation reste peu documentée (Lafontaine, 2007). Ces éléments nous amènent à présenter un cadre théorique dont la première partie aborde les assises théoriques du modèle de l'autorégulation de Zimmerman (2000 ; Zimmerman *et al.*, 2017). Nous y exposons les trois phases ainsi que les processus et stratégies qui le composent. La seconde partie nous permet de mettre en lumière les avantages et défis qu'offre le portfolio d'apprentissage en matière de stratégies cognitives et métacognitives. À partir de ces éléments théoriques, et pour répondre à notre objectif (décrire et analyser l'apport du portfolio numérique d'apprentissage dans l'utilisation de stratégies d'autorégulation d'élèves du secondaire dans des tâches de production orale), nous proposons une méthodologie exploratoire et mixte qui reprend essentiellement les mêmes éléments que dans les deux premiers articles, soit l'analyse statistique descriptive des réponses de 77 élèves à deux questionnaires à choix de réponse, mises en valeur grâce à des distributions de fréquences présentées sous forme de tableaux, ainsi que d'une analyse de contenu de réponses de 16 élèves

élaborées dans les fiches d'autoévaluations de leurs portfolios et durant des entrevues individuelles semi-dirigées. Les résultats indiquent d'abord que certaines stratégies d'autorégulation, telles que la fixation des buts, sont réalisées partiellement et de manière informelle par les élèves, sans que le portfolio n'appuie réellement leur mobilisation. Toutefois, l'analyse de contenu du matériel écrit montre que les élèves mobilisent d'autres stratégies telles que la planification stratégique, le recours à une variété de stratégies de contrôle de soi ainsi que la prise de décisions adaptatives plutôt que défensives. Ces résultats nous montrent que le portfolio d'apprentissage offre une occasion importante aux élèves d'effectuer un temps d'arrêt pour identifier ces stratégies, mais qu'un accompagnement plus serré et une formation sont nécessaires pour qu'elles tirent de meilleurs bénéfices de l'utilisation de cet outil.

Maintenant que nous avons présenté brièvement le contenu de chaque article, nous pouvons expliciter les liens qui les unissent et qui rendent l'ensemble cohérent. D'abord, le premier article nous a permis de faire ressortir l'apport du portfolio numérique d'apprentissage quant à la capacité d'autoévaluation des élèves. Ensuite, le second article a pu montrer de quelle manière l'utilisation de cet outil influence l'engagement affectif des élèves. Finalement, le troisième article expose son apport durant les trois phases de l'autorégulation durant la réalisation de tâches de production orale. Ainsi, l'ordre choisi pour les articles permet d'assurer une évolution dans le propos, puisque le premier article s'intéresse à une composante précise du portfolio numérique d'apprentissage, soit l'autoévaluation, puis le second permet d'élargir vers l'aspect affectif associé à cette composante et intimement lié à la réalisation de tâches de productions orales. Bien que faisant l'objet de deux articles distincts, ces deux aspects du portfolio sont intimement liés, étant donné l'incidence du premier sur le second. Le troisième permet un élargissement de la compréhension de l'apport de cet outil, en s'intéressant à un ensemble de processus et stratégies dont l'autoévaluation, présentée dans l'article 1, fait partie. Nous pensons donc que de cette manière, les objectifs que nous avons ciblés pour les trois articles de notre thèse permettent de façon cohérente et complémentaire de déterminer l'apport du portfolio numérique d'apprentissage pour travailler la production orale, apport ponctué à la fois de bénéfices et de limites, tel que nous le présentons dans notre conclusion générale (*cf.* 8.1.4).

Chapitre 5 : Apport du portfolio numérique d'apprentissage pour l'autoévaluation de la compétence en production orale d'élèves du secondaire en classe de français, langue d'enseignement

Premier article de thèse

Résumé

Cette étude aborde la question de la contribution du portfolio numérique d'apprentissage à la capacité d'autoévaluation de la compétence en production orale d'élèves du secondaire. Elle part du constat que nous savons peu de choses sur l'utilisation du portfolio numérique et sur le recours aux autoévaluations dans un contexte d'apprentissage de la production orale. De ce constat découle notre cadre théorique, élaboré autour des modèles didactiques de l'oral (Dumais, 2010b ; Lafontaine, 2007) et des données empiriques portant sur l'utilisation du portfolio numérique et de l'autoévaluation, auxquels nous souhaitons apporter de nouvelles données grâce à notre recherche dont l'objectif est de décrire et d'analyser l'apport du portfolio numérique pour l'autoévaluation de la compétence orale d'élèves du secondaire. Pour atteindre cet objectif, nous avons analysé globalement les autoévaluations contenues dans les portfolios et les réponses à deux questionnaires de 77 élèves de 3^e secondaire (N=77), puis de manière plus précise, nous avons analysé le contenu des autoévaluations de 16 de ces élèves (N=16), qui ont également participé à une entrevue individuelle. Notre collecte de données nous a permis de décrire de quelle manière le recours au portfolio numérique d'apprentissage permettait d'accroître la capacité des élèves à s'autoévaluer.

Revue *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)* –
Rubrique *Recherche*

(À soumettre)

Introduction et objectif de recherche

L'arrivée du Programme de formation de l'école québécoise a mis de l'avant le développement des compétences transversales et disciplinaires des élèves du primaire et du secondaire. Ce changement de paradigme par rapport aux programmes antérieurs a permis de mettre l'accent sur la démarche d'apprentissage de l'élève, et d'une manière toute particulière sur le développement de la métacognition (MÉQ, 2006a ; MÉQ, 2006b ; MELS, 2009a). En effet, lorsqu'on examine attentivement les modalités des programmes, on observe qu'une constante revient dans chacun d'eux : la nécessité d'accorder une place de choix aux activités réflexives permettant aux élèves d'effectuer un retour sur leurs apprentissages (MÉQ, 2006a ; MÉQ, 2006b ; MELS, 2009a).

Au secondaire, le programme de français, langue d'enseignement (MÉQ, 2006b ; MELS, 2009a), n'échappe pas à cette composante. En effet, que ce soit la compétence disciplinaire en lecture, en écriture ou en oral, le ministère prescrit la réflexion sur sa pratique, et invite l'élève à s'investir dans des activités réflexives qui lui permettront de jeter un regard critique à la fois sur sa démarche et sur les résultats qu'elle lui permet d'atteindre. En oral, l'élève est entre autres amené à porter attention à sa pratique de locuteur, opération complexe en raison du caractère volatil du matériau qui constitue l'objet d'apprentissage de cette compétence (Charbonneau et Ouellet, 2007).

Or, il semble que l'autoévaluation n'ait pas toujours été une pratique courante en didactique de l'oral (Dumais, 2008), bien que cette activité métacognitive ait été identifiée comme étant importante dans le processus d'apprentissage de l'élève (Lafontaine, 2007 ; Noël, 2016). De surcroît, la formation et l'accompagnement des élèves sur la façon de formuler de la rétroaction par rapport à une production orale ne semblent pas monnaie courante (Dumais, 2008). Ces travaux datant de plus de 10 ans, que peut-on en dire aujourd'hui ? Les élèves du secondaire sont-ils en mesure d'effectuer une autoévaluation juste de leur compétence en production orale ?

Dans le cadre de notre projet de recherche doctorale, qui nous a amené à explorer l'apport du portfolio numérique d'apprentissage dans le développement de la compétence en production orale d'élèves du secondaire en classe de français, langue d'enseignement, nous avons jeté un

regard tout particulier sur l'autoévaluation, en souhaitant décrire et analyser l'apport du portfolio numérique d'apprentissage sur le développement de cette compétence métacognitive.

Caractéristiques de l'oral comme objet enseigné et évalué

La recherche en didactique de l'oral a permis de démontrer que lorsque celui-ci est considéré comme un objet d'enseignement à part entière, c'est-à-dire enseigné pour lui-même, dans des activités d'oral planifié et intégré, les apprentissages réalisés par l'élève sont plus solides. D'ailleurs, Lafontaine (2007) a proposé un modèle didactique de la production orale, qui s'appuie sur les travaux suisses de Dolz et Schneuwly (1998). L'élément-clé de ce modèle consiste en l'utilisation d'un outil particulier : la séquence didactique.

Cette séquence s'articule autour d'un projet de communication dont l'objectif est de donner du sens aux apprentissages des élèves. Une fois la situation de communication présentée et comprise par les élèves, les activités d'oral débutent par une production initiale, permettant une prise de conscience des connaissances des élèves et guidant la mise en œuvre d'ateliers formatifs. Ceux-ci s'enchaînent à la suite de la production initiale et permettent un apprentissage des différents objets d'oral qui seront au cœur de la production finale, terminant la séquence d'activités du projet de communication.

Les travaux de Dumais (2008 ; 2010b ; 2010c ; Dumais et Messier, 2016) ont permis d'explicitier les six étapes d'un atelier formatif. Débutant par *l'élément déclencheur* (1), qui présente l'objet d'oral qui sera abordé, il se poursuit par un *état des connaissances* (2) des élèves, dont l'objectif est de relever les forces et défis associés à cet objet d'oral. Ensuite, un *enseignement* (3), explicite ou par modelage, permet l'acquisition des connaissances et leur mise en œuvre lors d'une *mise en pratique* (4) constituée d'exercices en groupe-classe ou en sous-groupes. Un *retour en grand groupe* (5) permet la mise en commun des observations réalisées à l'étape précédente, puis une *activité métacognitive* (6) permet à chaque élève de consolider ses apprentissages en vue de les réinvestir dans la production finale. Cette organisation des activités d'apprentissage de l'oral autour d'un projet de communication et comportant des ateliers formatifs planifiés selon le modèle de Dumais (2010c) permet de favoriser, chez les élèves, une meilleure préparation des productions orales ainsi qu'une meilleure compréhension

des éléments évalués. De cette manière, « l'enseignement et l'évaluation de l'oral ne sont plus un lourd fardeau, ni pour les élèves ni pour l'enseignant » (Dumais, 2010c, p. 59).

Le jugement permettant de déterminer le niveau de développement de la compétence en production orale d'un élève s'appuie, dans le PFÉQ, sur cinq critères d'évaluation. On retrouve l'adaptation à la situation de communication, la cohérence des propos et la clarté de l'expression, l'utilisation d'éléments prosodiques appropriés, le respect de la norme standard et correction appropriée, et finalement le recours à des stratégies de prise de parole appropriées.

Ces critères doivent toutefois être évalués à la lumière d'indicateurs. Le choix de ceux-ci peut s'appuyer sur différentes ressources théoriques. D'abord, la Progression des apprentissages (MELS, 2011b) présente les notions et concepts à aborder dans les SAÉ qui seront développées. Pour aller plus loin, Préfontaine *et al.* (1998) ont proposé une synthèse d'indicateurs regroupés sous trois compétences précises, à savoir les compétences linguistiques, discursive et communicative. Plus récemment, Dumais (2014 ; 2016) a présenté une typologie définissant 334 objets de l'oral répartis dans 10 types d'objets. Ces différentes sources permettent de dresser un portrait des composantes de l'oral comme objet d'enseignement, composantes qui, grâce à des indicateurs, peuvent être évaluées par l'élève. Mais en est-il capable ?

L'autoévaluation, une clé pour la réussite

Cosnefroy (2011) définit l'autorégulation comme étant une activité métacognitive qui « implique [...] de se mettre soi sous analyse, de s'auto-observer, de développer un regard critique sur son propre fonctionnement qui permet de juger le travail accompli et, en tant que de besoin, de changer le fonctionnement mis en œuvre » (p. 17). De son côté, Legendre (2005) ajoute qu'il s'agit d'un jugement que porte l'apprenant « sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis en regard d'objectifs prédéfinis tout en s'inspirant de critères précis d'appréciation » (p. 143). Ces deux définitions permettent de souligner que ce processus est crucial pour l'élève qui souhaite arriver à développer des stratégies personnelles de contrôle de sa cognition afin de prendre conscience de manière efficace de ses forces et de ses défis, des façons de faire qui fonctionnent bien ou non pour lui (Lafortune et Dubé, 2004).

Le processus de l'autoévaluation a été détaillé en trois étapes par Durand et Chouinard (2012). D'abord, la prise de mesure est l'étape qui permet à l'élève de dresser le portrait des forces et des défis qui ont marqué les apprentissages réalisés. Ensuite vient l'étape de la prise de conscience, marquée par une réflexion critique permettant de porter un jugement sur le travail accompli et sur les stratégies mises en œuvre, jugement devant s'appuyer sur une connaissance adéquate des niveaux de maîtrise reliés à une compétence ou à une habileté (Famose et Magnés, 2016). Enfin, la décision vient clore ce processus : elle permet à l'élève de dresser un bilan de sa progression et de déterminer de quelles manières il souhaite s'y prendre pour améliorer ses productions futures.

Bien sûr, apprendre à bien s'autoévaluer nécessite du temps et de l'accompagnement. Il est important que l'élève comprenne bien les critères établis par l'enseignant et qui constitueront la base de l'évaluation du travail effectué, en plus de lui permettre de vérifier qu'il est sur la bonne voie quant à l'atteinte des buts d'apprentissages fixés (Durand et Chouinard, 2012).

En didactique de l'oral, l'importance de l'autoévaluation a été mise de l'avant par plusieurs chercheurs. Pour Lafontaine (2007), cette activité métacognitive donne à l'élève une place centrale dans ses apprentissages, et gagne en pertinence lorsque les grilles d'autoévaluations sont construites par l'enseignant et proposent des questions encourageant la réflexion tant au point de vue des apprentissages de l'oral qu'au point de vue de la démarche d'apprentissage elle-même. De son côté, Dumais (2008) a démontré dans sa recherche de maîtrise la perception des élèves quant à la valeur de cette activité. Enfin, d'autres recherches (Lafontaine et Hébert, 2015 ; Sénéchal, 2016) ont inclus un volet d'autoévaluation dans les activités réalisées par les élèves, mais cet aspect ne constituait pas l'objet d'étude en soi.

Portfolio d'apprentissage et autoévaluation : deux concepts indissociables

Explorer la recherche traitant du portfolio en éducation est une vaste entreprise. En effet, plusieurs auteurs se sont intéressés à ce concept et à l'utilisation qui en est faite dans des contextes variés. De façon générale, les écrits ministériels (MÉQ, 2002) définissent le portfolio comme étant une « collection des travaux d'un élève qui fait foi de sa compétence montrant des

traces pertinentes de ses réalisations » (p. 5). À cet égard, plusieurs auteurs s'entendent autour du fait qu'il existe trois principaux types de portfolios utilisés en milieu scolaire : le portfolio de présentation, le portfolio d'évaluation et le portfolio d'apprentissage (Abrami et Barrett, 2005 ; Durand et Chouinard, 2012 ; Jalbert, 1998, MÉQ, 2002 ; Scallon, 2007).

Le portfolio d'apprentissage est celui qui a retenu notre attention pour les fins de notre recherche. Cet outil a comme visée de favoriser la réflexion et la prise de conscience par l'élève du processus d'apprentissage, plus particulièrement par l'autoévaluation de sa démarche et du résultat de celle-ci (Scallon, 2007). Il rejoint ainsi ce qui est préconisé dans les programmes ministériels (MÉQ, 2006b ; MELS, 2009a), soit de permettre à l'élève d'occuper une place centrale dans son processus d'apprentissage (Jalbert, 1998). Afin de mieux cerner les éléments théoriques liant portfolio d'apprentissage et autoévaluation, nous porterons notre attention sur les aspects du développement cognitif et de l'évaluation qui en définissent les paramètres.

Le développement cognitif

L'utilisation du portfolio d'apprentissage s'appuie grandement sur un des processus liés à l'autorégulation : la fixation des buts ou objectifs d'apprentissage (Zimmerman, 2000). En effet, dans un esprit d'autorégulation des apprentissages, l'élève réalise des tâches liées à des objectifs qui lui permettent de comparer sa démarche et ses résultats à des attentes claires, déterminées par les enseignants ou par l'élève lui-même. Ces objectifs occupent une place importante dans le portfolio d'apprentissages : l'élève y compare les travaux qu'il réalise et les stratégies qu'il a mobilisées, s'assurant ainsi de la qualité de son travail et de ses apprentissages, et corrigeant le tir au besoin (Chang, 2009 ; Hartnell-Young *et al.*, 2007).

Ce recours aux objectifs d'apprentissage ne constitue que le premier pas vers le développement de la capacité d'autoévaluation, puisque l'élève qui utilise un portfolio d'apprentissage est plus largement amené à développer ses habiletés métacognitives (Kish *et al.*, 1997 ; Simon et Forgette-Giroux, 1994 ; Tillema et Smith, 2000). De fait, en utilisant cet outil pour regrouper des documents de travail, des artéfacts et des fiches réflexives, par exemple, l'élève développe sa capacité à réfléchir globalement sur sa démarche de travail, sur les résultats qu'il obtient et sur les processus et stratégies qui ont été mobilisés tout le long du parcours, et

ainsi développer sa capacité à s'autoréguler (Durand et Chouinard, 2012). Toutefois, arriver à une telle capacité nécessite du temps et, surtout, de l'encadrement (Venkatesh *et al.*, 2013).

Différentes recherches ont permis de mettre en lumière les types de réflexions qui peuvent se retrouver dans un portfolio d'élève. Simon et Forgette-Giroux (1994), de leur côté, ont repris les trois paliers de réflexion de Paulson et Paulson (1992, cité dans Simon et Forgette-Giroux, 1994), soit la documentation, la comparaison et l'intégration. Au premier palier, la *documentation*, l'élève justifie ses choix de documents à placer dans le portfolio. Au second palier, la *comparaison*, une réflexion concernant le cheminement global de l'élève, ainsi qu'un bilan des acquis et du travail accompli sont réalisés. Enfin, au troisième palier, l'*intégration*, l'élève effectue une réflexion qui s'articule autour de ses attitudes face à l'apprentissage et sur les stratégies généralement déployées.

Une équipe de Taïwan (Chang, Chen *et al.*, 2012) s'est elle aussi intéressée aux types de réflexion et a proposé, de son côté, trois types de réflexions : d'abord des réflexions cognitives, ensuite des réflexions évaluatives et finalement des réflexions mixtes, reprenant les deux premiers types, et ajoutant également une dimension émotive et liée à la mémoire. Grâce à l'analyse des mots utilisés dans les réflexions, cette équipe de chercheurs a pu associer à chaque réflexion un niveau qualitatif, à savoir *élevé*, *moyen* ou *faible*. Au terme de leur analyse, l'équipe a pu observer une plus grande présence de réflexions cognitives, et que le niveau de celles-ci était majoritairement élevé. Toutefois, un grand défi lié au manque de vocabulaire de certains apprenants a limité la qualité des réflexions (Chang, Chen *et al.*, 2012), ce qui ramène au premier plan l'importance de l'accompagnement des élèves face au travail de réflexion et la rétroaction qui y est associée (Tillema et Smith, 2000), qu'elle soit formulée par l'enseignant ou qu'elle provienne de la rétroaction sociale associée à l'observation et à la collaboration avec les pairs (Zimmerman, 2000). Celle-ci permet entre autres de faciliter la formulation des besoins d'apprentissages de l'élève (Chang *et al.*, 2015), à la condition que celui-ci soit ouvert à recevoir cette rétroaction et à en tenir compte pour les situations d'apprentissage subséquentes (Tillema et Smith, 2000).

L'évaluation

S'intéresser à l'aspect évaluatif du portfolio d'apprentissage comporte des questionnements importants. Parmi ceux-ci, la finalité du portfolio, à savoir son utilisation ou non dans le processus d'évaluation de l'élève, constitue un enjeu fondamental. En effet, l'utilisation de cet outil à des fins d'évaluation *de* l'apprentissage, tel que l'expose Barrett (2004, 2007), suppose que le contenu du portfolio servira à déterminer le niveau de compétence d'un élève et risque de représenter un défi pour l'enseignant. Notons qu'il peut exister de grandes différences entre les portfolios, étant donné les choix personnels de l'élève quant au contenu, rendant ainsi difficile l'atteinte d'une uniformité dans le processus évaluatif de tous les élèves (Scallon, 2007), causant des problèmes au point de vue de la fidélité et de la généralisation des résultats (Simon et Forgette-Giroux, 1994) et menant vers une grande variété quant à la qualité du contenu des portfolios (Durand et Chouinard, 2012). Or, une recherche menée à Taïwan a permis de montrer que lorsque le portfolio est structuré par l'enseignant et laisse moins de marge de manœuvre aux élèves quant au choix des constituants, l'évaluation réalisée par l'enseignant est fiable et cohérente avec les évaluations des autres travaux (Chang et Wu, 2012). Le choix de la structure du portfolio doit donc tenir compte de ce paramètre si l'enseignant souhaite utiliser l'outil pour permettre l'évaluation de l'apprentissage.

Autre visée possible du portfolio : évaluation *pour* l'apprentissage. Utilisé comme tel, le portfolio constitue davantage un outil à travers lequel l'élève pourra en quelque sorte mettre en récit ses apprentissages et démontrer ses progrès et sa démarche (Barrett et Garrett, 2009). Cette visée offre une place plus grande à l'élève et favorise de sa part davantage d'engagement (Baris et Tosun, 2011 ; Barrett, 2007 ; Barrett et Garrett, 2009). La responsabilisation et l'autonomie quant au choix du contenu et des documents à inclure constituent alors une finalité importante et répondent aux visées ministérielles préconisant la mise en lumière du processus d'apprentissage de l'élève afin de démontrer sa progression (Scallon, 2007). Ces données recueillies offrent une plus-value pour l'enseignant, qui dispose d'éléments difficiles à recueillir dans un contexte traditionnel d'évaluation, par exemple le degré de persévérance de l'élève, son désir d'apporter des modifications aux stratégies moins efficaces et sa capacité d'autoévaluation (Durand et Chouinard, 2012). D'ailleurs, au point de vue de l'autoévaluation, Chang *et al.* (2013) ont pu démontrer, dans leur recherche, la cohérence qui existe entre l'évaluation de

l'enseignant et l'autoévaluation des élèves de leur portfolio, permettant ainsi de considérer comme valide et fiable la réflexion de l'élève sur ses apprentissages. Toutefois, dans un contexte d'apprentissage de l'oral, l'aspect numérique du portfolio revêt un caractère pertinent puisqu'il permet de pallier un problème soulevé par Charbonneau et Ouellet (2007) : le caractère volatil de l'oral. Ainsi la possibilité de recourir à la vidéo pour conserver des traces des productions orales constitue un net avantage à exploiter pour soutenir les élèves dans leur travail d'observation, d'analyse et d'évaluation (Lafontaine et Hébert, 2015 ; Pellerin, 2018a ; Sénéchal, 2016).

Méthodologie

À la lumière des éléments théoriques liés à l'oral, à l'autoévaluation et au portfolio numérique présentés plus haut, il convient de préciser les éléments méthodologiques nous ayant permis de répondre à notre objectif de recherche, soit de décrire et d'analyser l'apport du portfolio numérique d'apprentissage pour l'autoévaluation de la compétence en production orale d'élèves du secondaire en classe de français, langue d'enseignement. Pour ce faire, nous avons choisi de procéder par une approche méthodologique mixte s'inscrivant dans un paradigme interprétatif (Fortin et Gagnon, 2016).

Contexte et participantes

Pour réaliser notre recherche doctorale, nous avons travaillé en collaboration avec un établissement scolaire privé montréalais pour filles offrant l'enseignement secondaire général. De manière plus précise, nous avons ciblé les quatre classes de troisième secondaire, parmi lesquelles 77 élèves (N=77) ont accepté de participer à notre projet en remplissant le formulaire de consentement, en le faisant signer par leurs parents et en nous le rapportant. Ainsi, durant l'année scolaire 2017-2018, ces élèves ont réalisé un total de trois SAÉ comportant des activités de production orale. Celles-ci ont été bâties en suivant l'organisation de la séquence didactique présentée dans le modèle de Lafontaine (2007), et les ateliers formatifs ont été construits selon

les étapes explicitées par Dumais (2010c)¹⁵. Chacune des productions était filmée afin de conserver une trace à placer dans le portfolio.

Après chaque production orale, que ce soient les productions initiales ou les productions finales, les élèves devaient réaliser deux autoévaluations : une première réalisée à chaud, sans avoir écouté l'enregistrement vidéo de la production réalisée, et une seconde, plus étoffée, réalisée après avoir regardé l'enregistrement de la production. Finalement, entre les SAÉ 2 et 3, les élèves ont complété une fiche synthèse de réflexion afin de réaliser un bilan provisoire de leurs apprentissages. Pour les appuyer et modéliser la démarche, nous leur avons fourni un exemple de fiche remplie (Annexe 4). Les activités d'oral planifiées ont été réalisées dans un souci d'offrir aux élèves l'occasion d'approfondir leurs connaissances et leur compréhension des objets d'oral travaillés en vue de les réinvestir dans les productions proposées et, également, afin d'assurer une meilleure fiabilité dans leurs autoévaluations.

Parallèlement à ces SAÉ, les élèves ont construit un portfolio numérique d'apprentissage à l'aide de l'interface Google Disque de la suite *Google Apps pour l'Éducation*. À l'intérieur de dossiers regroupant les documents liés à chaque SAÉ, les élèves ont également déposé les enregistrements vidéo de leurs productions orales, les autoévaluations réalisées après les productions initiales et finales, ainsi que les évaluations réalisées par l'enseignant.

En somme, dans un contexte où l'évaluation de l'oral représente un défi, tant pour les enseignants que pour les élèves (Dolz et Schneuwly, 1998), l'organisation des activités d'enseignement-apprentissage réalisées dans le cadre de notre recherche avait pour but d'offrir des conditions optimales pour assurer une meilleure fiabilité dans les évaluations effectuées par les élèves et par les enseignants.

Collecte et analyse des données

Pour arriver à décrire et à analyser l'apport du portfolio numérique d'apprentissage pour l'autoévaluation de la compétence en production orale des élèves, nous avons premièrement recueilli des données à partir de deux questionnaires à choix multiples (Annexe 8), regroupant des énoncés sous forme de questions fermées (48 énoncés dans le premier questionnaire, 52

¹⁵ Le lecteur est invité à consulter Dumais (2010c) et Lafontaine (2007) s'il souhaite obtenir plus d'informations concernant ce modèle et cette séquence didactique.

énoncés dans le second questionnaire) et administrés grâce à l'interface *Google Formulaire*. Pour chaque énoncé, excluant la section sur les données sociologiques, les élèves devaient répondre en indiquant à quelle fréquence chacun des éléments se produisait, selon le choix de réponses suivant : *Toujours, La plupart du temps, Rarement, Jamais, Je ne sais pas*. Les 77 participantes (N=77) de notre recherche ont répondu aux deux questionnaires, le premier avant le début des SAÉ intégrant des tâches de production orale, le second au terme des trois SAÉ.

En plus des réponses aux questionnaires, nous avons recueilli les données issues de la partie *Prise de conscience des forces et des défis* des autoévaluations de 53 des 77 participantes (N=53/77) à notre recherche. Ces élèves, dont le niveau de compétence en oral correspondait aux attentes du niveau scolaire ou les dépassait, avaient complété l'ensemble des autoévaluations au terme des trois SAÉ. Celles des autres élèves, soit 24 des 77 participantes (N=24/77), ont été exclues de notre analyse puisqu'elles étaient incomplètes. Deuxièmement, afin de disposer d'une base de comparaison permettant l'analyse de la capacité des élèves à réaliser des autoévaluations justes de leur compétence orale, nous avons également consigné les données issues des évaluations réalisées par les enseignants. Pour explorer plus en détail le processus d'autoévaluation chez les élèves, nous avons recueilli les réponses développées des autoévaluations de 16 participantes (N=16), dont les propos ont également été recueillis lors d'entrevues individuelles semi-dirigées pour compléter les données nécessaires à l'atteinte de notre objectif.

Sur le plan de l'analyse, nous avons procédé de différentes façons. D'abord, dans un classeur *Excel*, nous avons transposé la première partie de chaque autoévaluation, soit les différentes cotes attribuées à chaque critère dans la partie *Prise de conscience des forces et défis* (*Excellent, Bien réussi, À travailler, Non réussi*), afin d'en faciliter l'analyse. Nous avons aussi transposé la cote attribuée par l'enseignant pour chaque critère. L'utilisation du logiciel *Microsoft Excel pour Mac* nous a ainsi permis de réaliser une analyse statistique descriptive grâce à des distributions de fréquences, utiles pour dresser un meilleur portrait des capacités des élèves à s'autoévaluer (Fortin et Gagnon, 2016).

Ensuite, une analyse de contenu des réponses développées dans les autoévaluations ainsi que des propos provenant des entrevues a été effectuée en suivant la démarche proposée par Bardin (2013). Après avoir survolé notre matériel, organisé et préparé celui-ci durant l'étape de

la préanalyse, nous avons eu recours au logiciel *NVivo*, version 12.5.0, pour réaliser l'exploitation des données, durant laquelle nous avons pu procéder au codage¹⁶. Nous avons vérifié la validité de notre grille de codage grâce à un travail de contre-codage à l'issue duquel plusieurs ajustements ont permis d'arriver à un accord complet. Une fois le codage terminé, nous avons procédé à l'étape du traitement des données analysées et de l'interprétation des résultats afin d'effectuer des constats portant sur le processus d'autoévaluation des élèves à travers la réalisation de leur portfolio numérique d'apprentissage en production orale.

Enfin, nous avons analysé les justifications fournies par les élèves pour chaque critère évalué dans la *Partie I – La prise de conscience des forces et des défis* des fiches d'autoévaluation afin d'attribuer globalement à chacune d'elles un niveau qualitatif de réflexion : *faible, moyen et élevé*. Le tableau XVIII présente les indicateurs de chaque niveau.

Tableau XX — Indicateurs des niveaux qualitatifs de réflexion dans les autoévaluations, justification de l'évaluation dans la partie 1 : *Prise de conscience des forces et défis*

<p>Les justifications dont le niveau est jugé faible sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> • trop générales ; • partiellement axées sur les critères évalués ; • formulées à l'aide d'éléments copiés textuellement des critères fournis ; • peu justifiées à l'aide de faits et d'exemples issus de la production orale ;
<p>Les justifications dont le niveau est jugé moyen sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> • générales, mais comportent certains éléments plus spécifiques ; • partiellement axées sur les critères évalués ; • partiellement formulées dans les mots de l'élève, à l'aide d'un vocabulaire qui manque parfois de précision ; • sont parfois appuyées par des exemples ou des stratégies employées, mais les liens sont faibles ;
<p>Les justifications dont le niveau est jugé élevé sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> • spécifiques, détaillées et précises ; • sont totalement axées sur les critères évalués ; • sont formulées dans les mots de l'élève à l'aide d'un vocabulaire juste et précis ; • sont liées de façon pertinente à des stratégies utilisées, efficaces ou non, employées par l'élève, ou à des exemples illustrant clairement l'évaluation du critère.

¹⁶ Le codage a été réalisé à l'aide d'une grille organisée en deux parties : une première touchant les éléments reliés à l'autorégulation des apprentissages, dont le processus d'autoévaluation occupe une partie importante, et une seconde regroupant des éléments reliés à l'engagement affectif, entre autres liés à la réalisation d'un portfolio numérique d'apprentissage.

Résultats

La présentation de nos résultats s'effectuera en quatre temps grâce à l'apport de l'analyse statistique descriptive¹⁷ des données issues des questionnaires et de la première partie des fiches d'autoévaluation et de réflexion, puis grâce à l'analyse de contenu que nous avons effectuée sur les portions développées des autoévaluations, de la fiche synthèse ainsi que sur les transcriptions d'entrevues. D'abord, nous présenterons les données qui nous informent sur la capacité des élèves à réaliser des autoévaluations de leurs productions orales. Ensuite, nous dresserons le portrait de la tendance quant au niveau de compétence attribué dans ces autoévaluations, puis nous enchaînerons avec la qualité des réflexions produites. Nous terminerons cette partie par la présentation des résultats évoquant le défi que représente la réalisation des autoévaluations pour les élèves.

Capacité d'autoévaluation des élèves

Le premier questionnaire de recherche, que les élèves ont rempli avant la première SAÉ, nous a permis de constater que la réalisation des autoévaluations était une activité nouvelle pour les participantes à notre recherche, puisqu'à l'énoncé *J'ai déjà dû réaliser des autoévaluations de mes productions orales*, 79 % d'entre elles ont indiqué ne l'avoir que rarement ou jamais fait. De plus, lorsque nous leur avons demandé d'indiquer à quelle fréquence elles prenaient le temps de faire leur propre évaluation de leur performance une fois la production orale effectuée, 64 % ont indiqué ne l'avoir fait que rarement ou jamais.

Ainsi, rappelons que dans le cadre de notre recherche, après chaque production orale, les élèves devaient réaliser deux autoévaluations des critères ciblés dans la tâche : une première réalisée à chaud, sans avoir vu l'enregistrement vidéo de la production orale, et une seconde après en avoir vu l'enregistrement. À cet égard, nous avons d'abord voulu vérifier s'il était possible de constater une évolution au terme des trois SAÉ : les élèves arrivent-elles davantage à un accord entre les deux autoévaluations d'une même production orale ? Pour répondre à cette question, nous avons comparé, pour chaque critère évalué, l'autoévaluation réalisée après avoir vu les enregistrements vidéo à celle réalisée avant d'avoir vu la vidéo afin de déterminer le

¹⁷ Selon Fortin et Gagnon (2016), l'analyse statistique descriptive « a pour but de mettre en valeur l'ensemble des données brutes tirées d'un échantillon pour les rendre compréhensibles au chercheur et au lecteur » (p. 387).

nombre de critères dont le niveau de compétence attribué était égal, et ce, pour la première et la troisième SAÉ. Nous avons ensuite calculé la fréquence relative selon trois modalités, présentées dans la figure 13. Les résultats montrent que chez 70 % des participantes, le nombre de critères évalués de façon équivalente avant et après l'écoute augmente au terme des trois SAÉ. Ce nombre diminue chez 23 % des participantes, et il demeure inchangé chez 8 % d'entre elles.

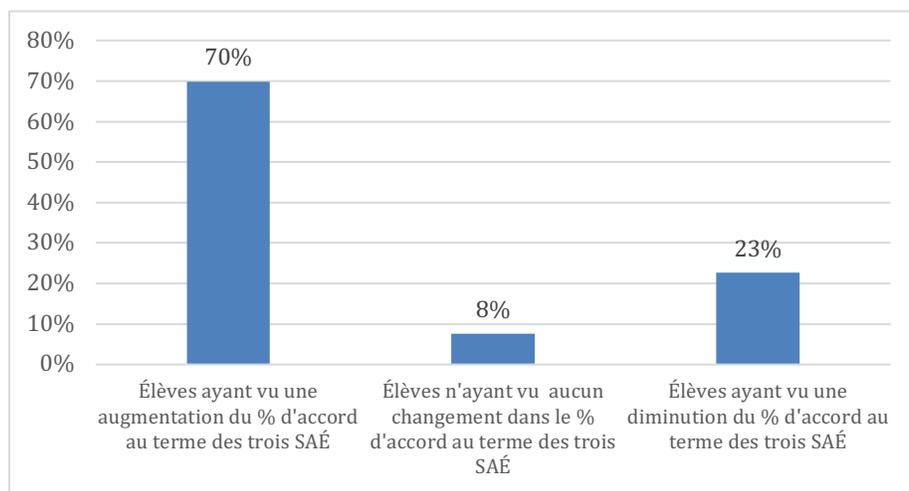


Figure 13 : Variation du pourcentage d'accord entre l'autoévaluation réalisée avant l'écoute de l'enregistrement vidéo et celle réalisée après l'écoute, au terme des trois SAÉ.

Ensuite, nous avons voulu comparer l'autoévaluation des critères réalisée par les élèves à l'évaluation de ces mêmes critères réalisée par l'enseignant afin de vérifier s'il était possible de constater une évolution dans le temps, au terme des trois SAÉ, quant au niveau d'accord entre ces évaluations. Sur ce point, le second questionnaire nous a permis d'obtenir un portrait de la perception des élèves. En effet, à l'énoncé *Quand j'évalue mes productions orales, mon jugement est similaire à celui de mon enseignant*, 65 % des élèves ont répondu *Toujours* ou *La plupart du temps*, tandis que 16 % ont répondu *Rarement* ou *Jamais*, et 19 %, *Je ne sais pas*.

Ces résultats sont en partie cohérents avec les données obtenues grâce à la comparaison entre les autoévaluations des élèves et les évaluations des enseignants pour chacun des critères évalués. En effet, au terme des trois SAÉ, cette comparaison, dont les résultats sont présentés à la figure 14, montre que lorsque les élèves se sont évalués avant l'écoute des enregistrements vidéo, le nombre de critères dont le niveau de compétence attribué était égal à celui attribué par

l'enseignant a augmenté chez 47 % des participantes, tandis que ce nombre a diminué chez 42 % d'entre elles et qu'il est demeuré inchangé chez 11 % d'entre elles. En contrepartie, quand les élèves se sont évaluées après l'écoute des enregistrements vidéo des productions orales, l'écart entre les élèves qui ont vu ce nombre augmenter (49 %) et celles qui l'ont vu diminuer (32 %) s'est creusé. De plus, le pourcentage d'élève qui ont vu ce nombre rester inchangé a grimpé à 19 %.

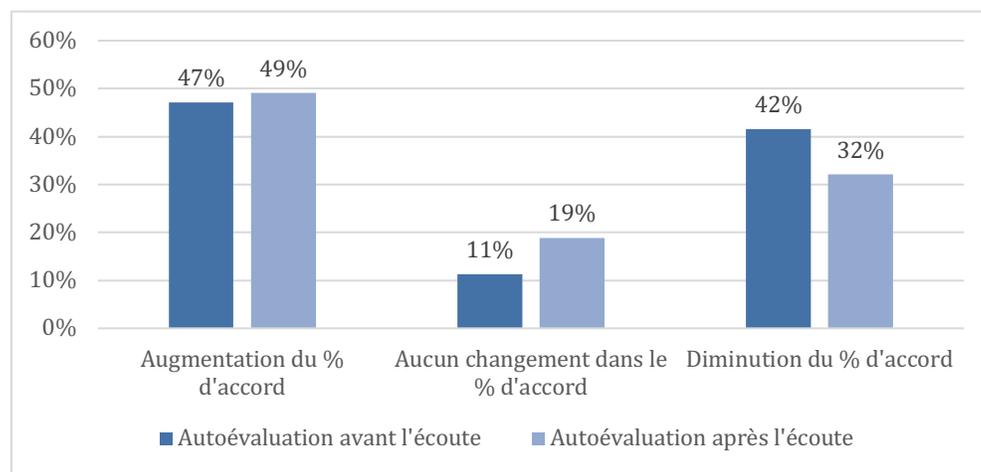


Figure 14 : Évolution du pourcentage d'accord entre l'autoévaluation de l'élève et l'évaluation de l'enseignant, avant et après l'écoute de l'enregistrement vidéo, au terme des trois SAÉ.

Ces résultats corroborent ce qu'ont affirmé plusieurs élèves dans les entrevues et dans les fiches d'évaluation. En effet, pour elles, la vidéo représente un outil fort intéressant pour s'assurer d'effectuer une bonne autoévaluation tenant compte des forces et des défis. En général, son utilisation permet de réellement voir ce qui s'est passé durant une production orale afin de mieux identifier les forces et les défis.

EB22/ENT : « [...] sans la vidéo, c'est juste ce dont tu te rappelles et tu ne te vois pas, donc tu ne sais pas nécessairement tout ce que tu as fait. Des fois tu fais des choses inconsciemment, donc tu ne le notes pas dans ça. Quand tu vois la vidéo, c'est là que tu vois plus facilement tes erreurs. »

De manière plus précise, la vidéo permet dans certains cas de confirmer et dans d'autres d'infirmer ce que les élèves avaient avancé dans l'autoévaluation réalisée avant l'écoute de l'enregistrement vidéo.

EA12/FR04 : « À la suite de l'écoute de la vidéo, je constate que j'ai bel et bien utilisé plus que deux procédés explicatifs soit l'illustration, la définition et l'exemple. »

EA27/ENT : « Tu penses intérieurement ce que, comment t'as fait, si t'as bien fait, si t'as mal fait, ce que tu devrais améliorer, mais c'est en regardant ta vidéo que c'est, il y a vraiment un gros changement, en tous cas pour moi. Moi, je pensais avoir fait quelque chose de vraiment bien, mais c'était pas super bien, d'une façon extérieure. »

ED22/ENT : « Avec la vidéo, je voyais ce que j'avais fait et je pouvais plus m'évaluer, mais sans la vidéo, je devais aller dans ma mémoire et puisque je suis dure avec moi-même, j'enlevais des choses. En regardant la vidéo, je ne pouvais pas dire que je n'avais pas fait certaines choses parce que je le voyais. C'était la réalité, ce qui s'était vraiment passé. »

Ainsi, à la lumière de ce qui précède, l'aspect numérique du portfolio, représenté par l'utilisation des enregistrements vidéo pouvant être conservés dans l'interface numérique, semble jouer un rôle intéressant dans la capacité d'autoévaluation des élèves.

Tendance quant au niveau de compétence attribué dans les autoévaluations

À travers notre analyse, nous avons aussi voulu vérifier la tendance quant au niveau de compétence attribué par les élèves dans leurs autoévaluations. Pour ce faire, nous avons comparé, pour chaque critère évalué, l'autoévaluation réalisée après avoir vu les enregistrements vidéo à celle réalisée avant d'avoir vu la vidéo afin de déterminer le nombre de critères dont le niveau de compétence était plus élevé, égal ou moins élevé. Nous avons ensuite déterminé la fréquence relative de chacune de ces trois modalités (figure 15). À cet égard, les résultats présentés dans la figure 15 montrent que lorsqu'elles voient la vidéo, 60 % des élèves ont tendance à s'attribuer un niveau de compétence moins élevé que lorsqu'elles ne la voient pas. À l'inverse, 28 % ont tendance à s'attribuer un niveau de compétence plus élevé, alors que 11 % s'évaluent de façon égale.

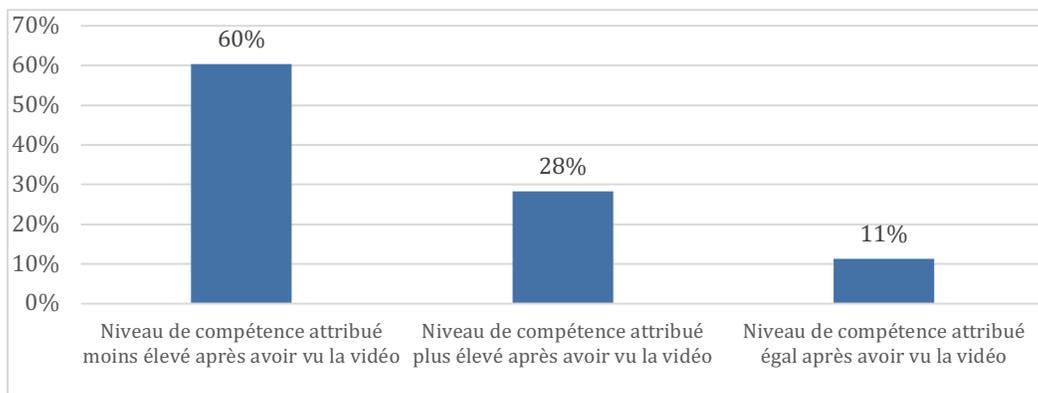


Figure 15 : Comparaison de la tendance quant au niveau de compétence attribué par les élèves dans les autoévaluations sans écoute et avec écoute

Dans un deuxième temps, nous avons comparé les autoévaluations des élèves aux évaluations réalisées par les enseignants, cette fois en nous concentrant sur les critères dont l'évaluation était la même chez l'élève et l'enseignant. Les résultats sont présentés dans le tableau XXI. De manière plus précise, nous avons regardé l'évolution du pourcentage d'élèves qui, au cours d'une SAÉ, évaluaient 75 % et plus de l'ensemble des critères d'évaluation de la même manière que leur enseignant. Nous pouvons constater qu'une évolution peut être observée entre la première et la troisième SAÉ, étant donné que la proportion d'élèves qui évaluent de manière égale à l'enseignant au moins 75 % des critères d'évaluation passe de 21 % à 42 % lorsque l'autoévaluation s'effectue avant l'écoute de l'enregistrement vidéo, tandis qu'elle passe de 23 % à 40 % lorsqu'elle s'effectue après.

Tableau XXI — Proportion de critères évalués de manière équivalente par les élèves et l'enseignant, par SAÉ et selon la modalité d'autoévaluation

	SAÉ1	SAÉ2	SAÉ3
Autoévaluations avant l'écoute	21 %	30 %	42 %
Autoévaluations après l'écoute	23 %	38 %	40 %

Qualité des réflexions issues des portfolios

Le cœur même de la réalisation du portfolio numérique d'apprentissage pour les élèves participant à notre recherche consiste en des moments d'arrêt permettant la réflexion sur les

apprentissages en cours ou réalisés, et ce, comme nous l'avons mentionné, grâce à différentes fiches d'autoévaluations et de réflexion (Annexes 3 et 4). L'analyse du contenu de ces fiches nous a permis, dans un premier temps, de dresser le portrait des réflexions réalisées par élèves en ce qui concerne le niveau qualitatif des réflexions exprimées dans la première partie *La prise de conscience des forces et des défis* de chacune des fiches. De façon globale, les données présentées dans le tableau XXII nous montrent que la proportion des fiches d'autoévaluation dont le niveau qualitatif de réflexion est élevé est en constante croissance, passant de 47 % à la SAÉ 1 à 67 % à la SAÉ 3. En revanche, la proportion d'autoévaluations dont le niveau qualitatif de réflexion est faible diminue de 11 % à la première SAÉ à 2 % à la dernière SAÉ.

Tableau XXII : Proportion de fiche d'autoévaluation et de réflexion correspondant à chaque niveau qualitatif

	SAÉ1	SAÉ2	Fiche synthèse de réflexion	SAÉ3
Niveau qualitatif élevé	47 %	39 %	56 %	65 %
Niveau qualitatif moyen	42 %	55 %	38 %	33 %
Niveau qualitatif faible	11 %	6 %	6 %	2 %

Ensuite, selon la modalité de l'autoévaluation (avant ou après le visionnage de l'enregistrement vidéo), des différences notables sont observées (Figure 16). En effet, le pourcentage de fiches d'autoévaluation démontrant un niveau qualitatif élevé de réflexion passe de 45 % à 58 % une fois que les élèves ont pu visionner l'enregistrement vidéo de leur production orale. À l'inverse, après l'écoute de l'enregistrement vidéo, le pourcentage de fiches dont le niveau qualitatif est moyen baisse de 47 % à 39 %, et celui des fiches dont le niveau qualitatif est faible passe de 8 % à 3 %.

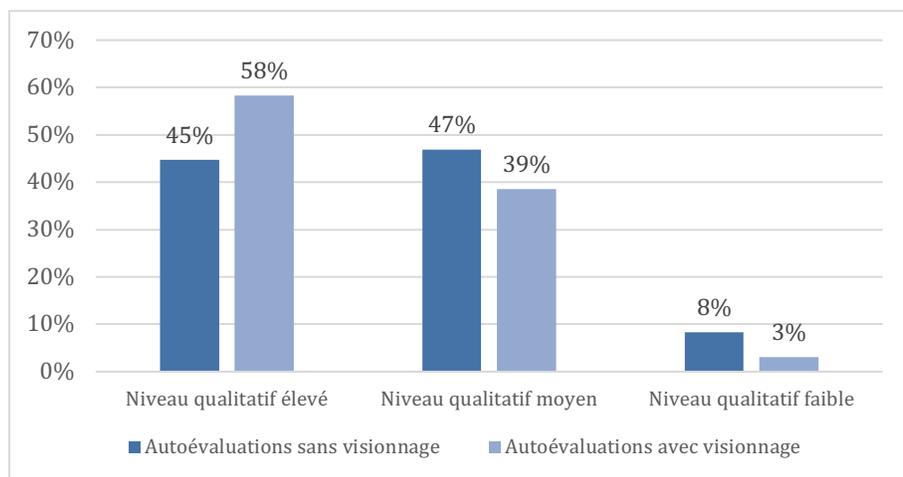


Figure 16 : Niveau qualitatif de réflexion selon la modalité de l’autoévaluation

On observe aussi une différence dans le niveau qualitatif de réflexion selon le type d’oral. Durant l’année scolaire, les élèves ont réalisé deux productions orales de type exposé, et deux productions orales de type discussion. La comparaison du niveau qualitatif des réflexions liées aux productions orales de type exposé (Figure 17) montre un pourcentage plus haut de fiches d’autoévaluation et de réflexion dont le niveau est élevé lorsqu’elles ont réalisé des productions de type exposé (60 %) plutôt que de type discussion (43 %). À l’inverse, le pourcentage de fiches présentant un niveau moyen de réflexion est plus élevé lorsque la production orale est de type discussion (53 %) que lorsqu’il s’agit d’un exposé (33 %). Quant au niveau qualitatif faible, les deux types de productions présentent un pourcentage de fiches similaire (7 % pour les productions de type exposé, 4 % pour les productions de type discussion). D’ailleurs, l’analyse des propos des élèves dans les entretiens en ce qui concerne les discussions permet de constater que ce type de production est plutôt nouveau pour elles, et que l’autoévaluation semble plus complexe pour certaines.

EA25/ENT : « Les oraux, je suis toujours stressée rendu quand on présente. Mais la première discussion, j’étais vraiment, vraiment stressée, parce que j’avais jamais fait ça [...] »

EB24/ENT : « Parfois c’est plus le travail [en parlant des autoévaluations], en équipe, on ne met pas toujours le même effort, donc je peux parler de ça, mais dans la discussion c’est plus difficile de dire ce qu’il faut ajuster ou travailler. »

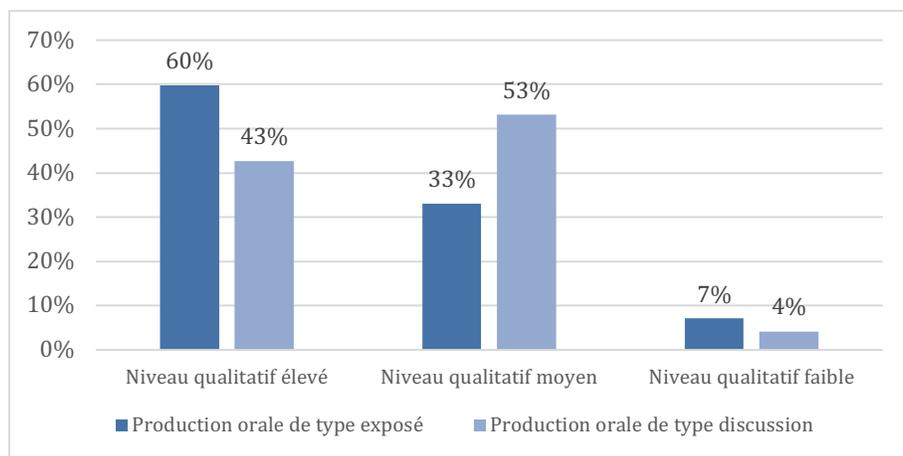


Figure 17 : Comparaison du niveau qualitatif des réflexions dans les autoévaluations selon le type de production orale

Comment ces niveaux qualitatifs de réflexion se traduisent-ils dans les autoévaluations des élèves ? D’abord, notre analyse de contenu des fiches d’autoévaluation et de réflexion nous a permis de relever que lorsque les élèves adoptent un niveau élevé de réflexion, elles axent davantage leurs justifications sur des aspects personnels et les appuient sur des exemples issus des productions orales ainsi que de la démarche qu’elles ont suivie.

EB24/FR06¹⁸ : « Lorsque je discutais avec ma coéquipière, je me sentais à l’aise, je gardais le contact visuel avec elle et je lui parlais de façon naturelle et fluide. Je l’écoutais attentivement. Parfois, je la soutenais dans ses propos en affirmant son idée, lui montrant ainsi que je comprenais ce qu’elle voulait me dire. »

EA25/FR10 : « Lors de l’enregistrement, j’étais trop sérieuse et ne regardait pas mon public (objectif de la caméra) dans les yeux. De plus, je ne m’adressais jamais à mon public, un élément qui aurait été très intéressant lors d’un racontage, en particulier aux plus jeunes. »

Lorsque leur niveau de réflexion dans les autoévaluations est qualifié de moyen, les élèves personnalisent partiellement leurs justifications, c’est-à-dire qu’elles reformulent de façon insuffisante les critères fournis par l’enseignant et donnent peu d’exemples permettant d’appuyer leur justification. Par exemple, pour le critère énoncé par l’enseignant *Durant la*

¹⁸ Tout au long de la présentation des résultats, « E » signifie « Élève », « A », « B », « C » ou « D » représente la lettre du groupe d’appartenance de l’élève, et le chiffres qui l’accompagne représente le numéro de l’élève. « FR » signifie « Fiche d’autoévaluation ou de réflexion », et le chiffre qui l’accompagne représente le numéro de la fiche. Finalement, « ENT » signifie « Entrevue ».

discussion, j'ai eu recours à des arguments pertinents pour expliquer mon point de vue, l'exemple suivant montre que l'élève a calqué sa justification sur ce qui a été donné par l'enseignant, mais en ajoutant un élément supplémentaire plus personnalisé.

EB02/FR07 : Durant la discussion, j'ai eu recours à des arguments pertinents qui expliquaient mon point de vue. J'ai aussi eu recours à quelques références pour expliquer mes propos.

Parfois, pour ces élèves, la justification est plutôt sommaire et ne permet pas de constater la compréhension du critère ou la juste évaluation de celui-ci. Par exemple, l'élève suivant a formulé dans ses mots une justification, mais l'absence d'exemples la rend moins concrète et explicite.

EA14/FR01 : « J'utilise des mots qui sont adaptés et des mots qui sont pas trop familiers. »

Enfin, les élèves ayant démontré un niveau qualitatif de réflexion faible sont peu nombreuses (6 % de l'ensemble des fiches d'autoévaluations analysées), et leurs justifications se caractérisent par le fait qu'elles sont copiées telles quelles du critère, et donc qu'elles sont trop générales et ne permettent pas de bien comprendre l'évaluation qu'elles font du critère. Par exemple, au critère *Durant la discussion, je me suis exprimée dans une langue standard en me corrigeant au besoin*, l'élève écrit :

ED22/FR05 : « J'ai utilisé un vocabulaire standard et je me suis corrigée. »

Aspect réflexif du portfolio : un défi pour les élèves

Le contenu des fiches d'autoévaluation et de synthèse nous montre que malgré une capacité relative à s'autoévaluer, cette tâche représente un certain défi pour les élèves. D'abord, la caractéristique même de l'objet d'évaluation ciblé par notre projet, soit la volatilité de l'oral, engendre une certaine difficulté qui réside dans le fait qu'il est difficile d'avoir une idée juste de ce qui se passe au moment où ça se passe. Plusieurs élèves l'ont d'ailleurs soulevé de manière directe ou indirecte dans leurs fiches d'autoévaluation.

EA15/FR13 : « Je ne suis pas sûre d'avoir assuré une transition adéquate à chaque fin de sujet. De plus je pense m'être répété à quelques reprises sur certains points. »

EA25/FR07 : « Je ne pense pas que j'ai fait de coq-à-l'âne et j'essayais de faire progresser la conversation soit en mentionnant mon accord avec mes camarades ou en expliquant mon point de vue à moi. »

Cette réalité a également été soulevée dans les entrevues individuelles.

EB02/ENT : « La vidéo m'aidait. Quand je faisais la version courte sans regarder la vidéo, je ne pensais qu'à ce que j'avais fait de mal. En regardant la vidéo, je me disais que j'avais fait autre chose aussi, que ce n'était pas si pire, que je m'étais corrigée après. »

EB24/ENT : « D'habitude je reprends les mêmes réponses et j'ajoute, donc je ne vois pas une grosse différence entre les deux, mais la capsule vidéo nous aide, si on veut approfondir, à donner plus d'exemples dans nos réponses pour que ce soit plus clair. »

Cette difficulté se traduit également dans l'attitude adoptée face à l'autoévaluation. En effet, chez quelques élèves, une réticence à affirmer une réussite notable de certains critères d'évaluation est perceptible. Par exemple, lorsqu'on a demandé à l'élève EB16, une élève dont la compétence est marquée¹⁹ en production orale, si elle se considérait comme bonne en oral, elle a répondu affirmativement, mais avec beaucoup d'hésitations et de retenue. Dans sa fiche de réflexion remplie au terme de deux des trois SAÉ, elle précise sa pensée.

EB16/FR09 : « Je pense que je suis une élève moyenne en production orale. J'ai généralement un assez bon vocabulaire. De plus mes arguments sont souvent bien fondés. J'adore le théâtre et chaque oral est pour moi comme une petite scène de théâtre. Je n'ai donc pas vraiment de problèmes à parler devant la classe lors d'une présentation orale. Cependant, je ne suis pas parfaite et il me reste encore des défis à relever pour les prochaines fois (comme par exemple d'être moins stressée et d'éviter les répétitions). »

D'ailleurs, au total, 7 des 9 élèves dont la compétence orale est marquée se qualifient de moyennes. Une attitude similaire a été observée chez l'élève EB15, qui exprime sa réticence à s'attribuer la cote la plus élevée pour un critère d'évaluation.

EB15/ENT : « Quand je m'autoévalue, des fois j'ai la tendance de jamais mettre celle qui est parfaite, parce que je suis pas sûre non plus. Je mettrais bien, ou moyennement réussi, mais je mets presque jamais le parfait, parce que je suis vraiment pas sûre si j'ai vraiment bien fait ou pas. »

¹⁹ Rappelons qu'au point de vue ministériel, une compétence marquée dépasse les attentes fixées par le PFÉQ (MELS, 2009a).

L'élève EB26 a quant à elle évoqué une certaine réserve à constater le positif dans les commentaires reçus par son enseignante, se concentrant d'abord sur le négatif afin de prendre connaissance de ce qu'elle doit travailler.

EB26/ENT : « La première chose que je regarde, ce sont les points négatifs pour savoir sur quoi je peux travailler la prochaine fois. Et quand j'ai compris ce que j'ai mal fait, je m'autorise à regarder les points positifs pour savoir ce que j'ai bien fait et ce que je dois répéter par la suite. »

Pourtant, l'analyse des extraits d'entrevue qui évoquent le sentiment d'autoefficacité de l'élève quant aux tâches d'autoévaluation montre que plusieurs ont dit se sentir compétentes face à cette tâche métacognitive et avoir reçu toute la formation nécessaire à cet égard.

EB02/ENT : « J'étais capable de répondre à toutes les questions, c'était clair. Même les questions étaient claires et la grille d'évaluation était bien faite donc on savait de quoi on parlait (dans la grille). Il y avait même des parenthèses qui expliquaient les mots dans leur contexte. Le sujet était mentionné dans les consignes et les questions, ça aidait à répondre. »

EA01/ENT : « Je crois que oui, quand même, parce que je, j'étais comme, je crois que la personne qui te critique le plus, c'est toi-même. Donc je crois que j'étais quand même comme je pouvais dire "OK, ça, j'suis bonne dedans, ça non". »

Cette perception de compétence se retrouve également dans les résultats obtenus grâce à notre second questionnaire de recherche, puisqu'à l'énoncé *Je suis capable d'évaluer adéquatement mes forces et mes faiblesses en communication orale*, 82 % des élèves ont répondu *Tout le temps* ou *La plupart du temps*, tandis que seulement 12 % d'entre elles ont répondu *Rarement* et 6 %, *Je ne sais pas*.

Maintenant, il semble que les élèves aient du mal à concevoir que les autoévaluations constituent un volet à part entière du portfolio d'apprentissage. D'un côté, lorsqu'on les questionne sur la pertinence des fiches d'autoévaluation durant les entrevues, 15 des 16 élèves y voient une grande utilité et souhaite continuer de les réaliser dans le futur.

EA02/ENT : « C'est sûr qu'au début, on savait pas trop vos exigences, pour la première évaluation orale, donc qu'on ait fait l'autoévaluation avec vos critères et tout, je pense que ça m'a vraiment aidée à m'améliorer pour la dernière [production orale]. »

ED22/ENT : « Ça permet vraiment de voir ce qui ne fonctionne pas, mais aussi de voir nos forces, si elles reviennent, ça permet de se dire qu'il faudrait peut-être mettre plus d'attention sur autre chose parce que c'est déjà acquis. »

Toutefois, lorsqu'elles sont interrogées sur la pertinence et l'utilité de regrouper l'ensemble des fiches d'autoévaluation dans un portfolio, la grande majorité est d'avis que c'est plutôt inutile, étant donné qu'elles n'ont pas nécessairement le réflexe de retourner voir les fiches d'une SAÉ à l'autre et qu'elles se rappellent généralement les éléments à travailler. Certaines consultent les fiches antérieures au moment d'en remplir une nouvelle seulement, et non au début d'une nouvelle SAÉ.

EB26/ENT : « le portfolio numérique, j'allais pas beaucoup le voir, donc je n'ai pas vraiment vu à quoi ça servait. Mais j'ai l'impression que si je serais allée le voir, ça m'aurait plus aidée, parce que j'aurais pu faire un résumé de la situation d'oral avant celle que j'allais faire, ça aurait pu m'aider, mais je ne l'ai pas vraiment fait. Je peux pas vraiment dire. »

EB24/ENT : « Quand je fais l'oral, d'habitude je ne vais pas regarder, c'est une bonne idée d'y aller, mais quand je fais mon autoévaluation de la nouvelle capsule ou du nouvel oral, je vais souvent regarder mon ancienne autoévaluation pour voir si j'ai évolué, si des choses ont changé ou si c'est la même chose. La plupart du temps, ça change parce que j'ai avancé. »

ED28/ENT : « [...] quand je faisais mes autoévaluations, je consultais celles que j'avais fait auparavant pour m'y fier et voir le changement. »

Discussion

Commençons par rappeler que cette recherche à caractère exploratoire a comme principal objectif de décrire et d'analyser l'apport du portfolio numérique d'apprentissage sur la capacité d'autoévaluation des élèves de leur compétence en production orale. Les résultats que nous avons obtenus durant notre collecte de données nous permettent d'affirmer que cet apport semble bien réel, quoique partiel et surtout appuyé par l'utilisation de la vidéo, et que l'utilisation qui est faite du portfolio vise l'évaluation *pour* l'apprentissage, ayant ainsi pour but d'amener les élèves à démontrer leurs progrès et leur démarche, tel que l'ont présenté Barrett et Garrett (2009).

Dans un premier temps, notons que le portfolio d'apprentissage, par sa démarche et ses assises théoriques, favorise le travail de réflexion de l'élève, particulièrement en ce qui a trait à

l'autoévaluation. Or, ce processus métacognitif est assez nouveau pour les élèves de notre échantillon, ce qui nous apparaît quelque peu surprenant, étant donné, d'une part, que cette pratique est encouragée dans le PFÉQ (MÉQ, 2006b ; MELS, 2009a), et d'autre part, qu'on aborde largement la question de l'autoévaluation dans la littérature professionnelle portant sur la didactique de l'oral (Dumais, 2010c ; Lafontaine, 2007) ainsi que dans des écrits scientifiques spécialisés sur la question (Dumais, 2008 ; Noël, 2016 ; Lafontaine et Hébert, 2015). Toutefois, il semble gagnant d'intégrer ces activités métacognitives aux tâches d'oral puisque les élèves, au terme des trois SAÉ, ont su démontrer une amélioration dans leur capacité d'autoévaluation. Leurs propos confirment également l'utilité de l'autoévaluation telle que les élèves l'ont réalisée. Pour plusieurs d'entre elles, s'autoévaluer leur permet de prendre conscience des forces et des défis caractérisant leur compétence orale, ce qui est parfois difficile à mettre en évidence. Pour d'autres, c'est une façon de ne pas seulement voir des défis ou des difficultés. Ainsi, nos résultats rejoignent ici les propos de Durand et Chouinard (2012) et de Scallon (2007), pour qui le portfolio et les activités réflexives qui le composent sont tout indiqués pour appuyer l'élève dans le développement de solides compétences métacognitives. Notre recherche s'étant déroulée sur presque la totalité d'une année scolaire, et des améliorations ayant été constatées au terme de cette période, il nous est permis de croire que le temps et la pratique, bien qu'identifiés comme des défis importants liés à l'utilisation du portfolio, jouent en la faveur des élèves, ce qui rejoint les constats effectués dans les travaux de Venkatesh *et al.* (2013). À cet égard, l'augmentation plus importante de la qualité des réflexions retrouvées dans la Fiche de synthèse et dans les fiches d'autoévaluation de la dernière SAÉ nous porte à croire que la modélisation, telle que nous l'avons faite lorsque nous avons proposé aux l'exemple de fiche remplie, constitue une clé importante de la démarche d'enseignement de cette compétence métacognitive.

Un aspect intéressant du portfolio, cette fois lié à sa forme numérique, a été identifié comme utile au développement des compétences métacognitives : l'utilisation des enregistrements vidéo. Cet aspect a d'ailleurs été largement soulevé par les élèves durant les entrevues semi-dirigées et dans les réflexions issues des portfolios. Rappelons que l'oral est un objet d'évaluation particulier, en ce sens qu'il est volatil et ne laisse pas de trace comme tout ce qui est écrit. Les propos tenus par les élèves dans leurs réflexions et lors des entrevues montrent

clairement qu'elles ont su tirer profit des avantages offerts par cet outil, rejoignant ainsi les travaux de Lafontaine et Hébert (2015), ainsi que de Pellerin (2018a), qui ont su, elles aussi, tirer profit de la vidéo dans leurs travaux de recherche afin de soutenir les élèves lorsqu'ils observent, analysent et évaluent leurs productions orales. Il s'agit là d'une utilisation technologique associée au portfolio d'apprentissage qui mérite pleinement sa place dans les classes de français du secondaire.

Dans un deuxième temps, nos résultats ont soulevé le fait que les élèves s'attribuent en majorité un niveau de compétence en dessous de celui de leur enseignant quand elles évaluent leurs productions orales. Elles semblent en effet avoir du mal à se reconnaître à leur juste valeur et à dresser un portrait juste de leur compétence orale. Deux questions surgissent à la suite de ce constat. D'abord, les élèves comprennent-elles réellement ce que signifie être forte ou moyenne en production orale ? En effet, leurs justifications abordant pour la plupart l'idée de non-perfection, de défis encore à relever, il y a tout lieu de croire que les élèves ont besoin de plus de clarifications quant au sens accordé aux vocables élève forte, moyenne, ou faible. Ensuite, disposent-elles de tous les outils pour réaliser ces autoévaluations ? Durant les entrevues, la question de la capacité à s'autoévaluer ne semblait pas leur poser problème. Toutefois, dans les activités de classes, une rétroaction n'a pas été offerte systématiquement sur les fiches de réflexion des élèves, et ce, pour différentes raisons logistiques et organisationnelles. Il y a donc tout lieu de croire qu'en cette absence se trouve une part de l'explication, ce qui se rapproche de l'importance de l'encadrement et de la rétroaction évoquée par Tillema et Smith (2000) ainsi que par Venkatesh *et al.* (2013).

Mais la réalisation d'autoévaluations à travers les trois SAÉ sur presque une année scolaire complète a tout de même permis aux élèves de peaufiner leur capacité d'autoévaluation et de se rapprocher davantage de l'évaluation de l'enseignant. Il semble donc que la structure des activités ait porté ses fruits, et nous pouvons émettre l'hypothèse que cette structure, résidant entre autres dans la similarité entre différentes fiches d'autoévaluation, en raison de leur conception et la formulation des questions, est gagnante et encadrante pour les élèves.

Dans un troisième temps, nous avons observé que la qualité des réflexions issues des portfolios est majoritairement élevée, ce qui concorde avec les résultats de recherches de Chang, Chen *et al.* (2012), et que l'utilisation de la vidéo semble engendrer une proportion plus grande

de réflexions de ce niveau de qualité. Encore là, il y a tout lieu de croire que l'activité réflexive associée à la réalisation du portfolio en communication orale ne saurait permettre les mêmes bénéfices dans le développement de la capacité réflexive des élèves si la vidéo n'était pas utilisée comme appui à l'autoévaluation. Toutefois, malgré l'utilisation de cet outil numérique, l'autoévaluation des productions de type exposé a généré de meilleurs résultats en ce qui concerne la qualité que les productions de type discussion. Comme l'ont mentionné plusieurs élèves, ce type de production était nouveau pour elles, les modalités et aspects linguistiques leur ont demandé des ajustements, et ont parfois rendu les autoévaluations plus ardues. Au total, les élèves n'ont participé qu'à trois discussions formelles durant l'année, alors nous supposons qu'après avoir travaillé davantage ce type de productions ainsi que les critères de maîtrise qui la caractérisent, tel que l'évoquent Famose et Margnes (2016), elles amélioreront davantage leur capacité à s'autoévaluer pour celles-ci.

Dans un quatrième temps, il semble que poser un jugement sur son travail représente un défi pour certaines. Nous l'avons vu, plusieurs élèves ont tendance à se sous-évaluer en production orale, et pour certaines, il existe un malaise à s'octroyer la cote maximale. Il a toutefois été possible d'observer, au fil de l'avancement des SAÉ et de l'année scolaire, un taux plus élevé d'accord entre l'autoévaluation de l'élève et l'évaluation de l'enseignant. Ainsi, le recours aux autoévaluations gagne en efficacité et les élèves, à force de pratiques réflexives répétées, développent cette compétence métacognitive, comme l'évoquent Durand et Chouinard (2012). Dans notre contexte toutefois, le portfolio n'a pas été utilisé comme outil permettant la mise en exergue de l'évolution de l'élève afin de porter un jugement global sur le développement de sa compétence, comme l'ont fait Chang *et al.* (2013), mais bien pour permettre la traçabilité de son évolution à partir d'une évaluation unique à chacune des productions réalisées. Il est donc difficile d'effectuer un rapprochement direct avec ces travaux.

Conclusion

Nous avons tenté, à travers notre recherche, de décrire de quelle manière le portfolio peut contribuer à la capacité d'autoévaluation de la compétence en production orale d'élèves du secondaire. Au terme d'une année scolaire, il semble que la démarche proposée par cet outil, à savoir la réflexion sur les processus et apprentissages réalisés aux différents moments des SAÉ,

amène les élèves à mieux déterminer leurs forces et leurs défis, même s'il semble encore difficile pour certaines de déterminer de manière adéquate quel est leur niveau de compétence. Par contre, la grande majorité d'entre elles ont trouvé pertinente la réalisation des autoévaluations, même si l'organisation des documents dans le portfolio a fait défaut pour plusieurs.

L'utilisation des enregistrements vidéo permet véritablement, quant à elle, une meilleure prise de conscience des élèves, et le fait qu'ils permettent de garder des traces des productions réalisées permet certainement à l'élève de mieux constater son évolution à travers le temps. Pour implanter le portfolio d'apprentissage, nous avons choisi une formule très organisée et fermée, qui ne laissait que très peu de place à l'élève dans le choix des documents à consigner et dans le choix des réflexions à effectuer. Ce choix nous a permis de mieux cerner les enjeux qui résident dans l'utilisation d'un tel outil, mais il est certain qu'il est possible de procéder autrement.

Ainsi, les constats effectués dans cette recherche nous amènent à recommander l'utilisation du portfolio numérique dans les classes de français pour permettre le développement plus efficace de la compétence en production orale, et ce, en raison de la nature de sa démarche qui s'inscrit sur le long terme. Toutefois, nos résultats montrent que cette utilisation a tout avantage inclure de manière systématique le recours aux enregistrements vidéo, qui constituent l'une des clés expliquant nos résultats, étant donné qu'elle offre des traces de production orale et l'appui au travail d'autoévaluation des élèves. Cette implantation demande évidemment du temps et de la formation afin de permettre que tous les acteurs puissent en tirer les meilleurs bénéfices, surtout en ce qui a trait au suivi et à l'accompagnement. Toutefois, en circonscrivant le travail autour des autoévaluations et de la vidéo, toujours dans un esprit de continuité et de progression sur le long terme, l'investissement demandé nous apparaît raisonnable compte tenu des bénéfices pour les élèves.

Maintenant, comme toute recherche comporte un certain nombre de forces et de limites, il nous apparaît important d'énoncer ici celles qui sont intervenues dans la nôtre. D'abord, sur le plan des limites, nous pouvons évoquer le fait que le recours aux grilles d'évaluation des enseignants ne tient compte que des cotes attribuées aux critères d'évaluation, et non des commentaires explicatifs donnés aux élèves. Étant donné que plusieurs grilles ne comportaient que très peu de commentaires, voire aucun, notre base de comparaison n'aurait pas été

équivalente d'une élève à l'autre. Ensuite, notre méthodologie s'appuyant en partie sur l'analyse de contenu, il est clair qu'elle contient une part de subjectif (Bardin, 2013). Pour pallier cette subjectivité, nous nous sommes assuré d'utiliser d'autres méthodes de collecte de données (questionnaires, entrevues) et nous avons procédé à un contre-codage d'une portion de notre matériel afin de nous assurer de la plus grande objectivité possible dans notre démarche. Enfin, notons que 24 des 77 élèves de l'échantillon total, soit 31 %, n'ont pas complété adéquatement l'ensemble des autoévaluations, ce qui n'a pas fait l'objet d'une analyse particulière étant donné que nous n'avons pas questionné ces élèves dans le cadre d'entrevues semi-dirigées. De plus parmi ces élèves, on retrouvait celles dont le niveau de compétence en oral se situait en deçà des attentes de leur niveau scolaire. Ainsi, notre méthodologie de recherche ne nous permet pas d'avancer d'explication à ce propos.

Sur le plan des forces, le fait que nous nous soyons appuyé sur plusieurs méthodes de collecte de données nous a permis d'obtenir un éventail plutôt varié d'éléments nous ayant donné la possibilité de décrire de manière intéressante et étoffée à notre objectif de recherche. De plus, étant donné que ces méthodes sont complémentaires, elles permettent les unes les autres d'appuyer les résultats obtenus et de développer davantage l'interprétation qui en résulte. Ensuite, comme nous l'avons évoqué en introduction, la réalisation d'autoévaluation, bien que préconisée dans plusieurs recherches en didactique de l'oral (Dumais, 2008 ; Lafontaine, 2007), n'avait pas, à notre connaissance, fait l'objet d'études spécifiques. Ainsi, nous croyons que notre recherche, bien qu'exploratoire, a permis une avancée de la connaissance dans ce domaine.

À cet égard, nous croyons qu'il serait intéressant d'approfondir cette étude de deux manières. D'abord, il serait pertinent de réaliser une étude similaire, mais sur une plus longue période de temps, de la première à la cinquième secondaire par exemple, afin de voir de quelle manière la réalisation d'un portfolio peut accroître la capacité des élèves à s'autoévaluer. De plus, à l'instar de Chang, Chen *et al.* (2012), réaliser une analyse axée sur le type de réflexions effectuées par les élèves permettrait une meilleure compréhension de cette compétence à la fois complexe et indispensable à l'apprentissage.

Bibliographie

(Par souci d'économie, d'écologie et de pertinence, les références de cet article ne sont mentionnées que dans la section bibliographique de cette thèse.)

Chapitre 6 : L'engagement affectif dans les tâches de production orale : l'apport du portfolio numérique d'apprentissage.

Second article de thèse

Résumé

Cet article décrit et analyse l'apport du portfolio numérique d'apprentissage sur l'engagement affectif d'élèves du secondaire dans des tâches de production orale. Une analyse de contenu d'autoévaluations et d'entrevues individuelles, ainsi que des données issues de questionnaires montrent que l'utilisation du portfolio, grâce aux activités métacognitives qui le caractérisent, appuie les élèves de 3^e secondaire en permettant une prise de conscience des performances en oral, ce qui assure une meilleure gestion de la dimension affective des tâches associées.

Mots-clés : portfolio, autoscopie, engagement affectif, production orale

Abstract

This article describes the contribution of the e-portfolio to the emotional engagement of high school students in oral production tasks. A content analysis of self-assessments and individual interviews, as well as data from questionnaires demonstrate that the use of the portfolio and the metacognitive activities that characterize it, support high school students by allowing a mindfulness of performance in the oral competency, thus ensuring a better management of the affective scope of the associated tasks.

Keywords : E-portfolio, Self-recording video, Affective engagement, Oral production

Revue canadienne de l'éducation (RCÉ) (À soumettre)

Introduction

Apprendre comporte une multitude de facteurs et nécessite des apprenants une implication consciente de ce qui se passe au fur et à mesure qu'ils traversent les étapes de ce processus. Cette réalité s'applique à toutes les disciplines enseignées et compétences développées, et de son côté, la compétence orale a été particulièrement étudiée par une branche bien à elle de la didactique du français. On s'est bien sûr intéressé aux différents aspects cognitifs liés à l'apprentissage de l'oral, mais aussi, dans une moindre mesure, à la question de l'engagement affectif des élèves dans les tâches d'oral.

Par rapport à cette dimension affective de l'engagement, la question de l'anxiété et du stress généré par les productions orales, ainsi que l'intérêt moins marqué par les élèves pour cette compétence ont été soulevés (Dumais, 2008 ; 2016 ; Plessis-Bélair, 1994 ; Sénéchal, 2012). Toutefois, il semble que des moyens permettent pour pallier ces difficultés, dont la conception de situations d'apprentissages où l'accent est placé sur la mise en situation (Dolz et Schneuwly, 1998), sur le choix de destinataires réels (Lafontaine et Préfontaine, 2007) ou bien sur l'authenticité des tâches d'oral proposées aux élèves (Pellerin, 2014 ; 2018a ; 2018b).

Malgré tous ces moyens proposés, la question de l'engagement affectif dans les tâches d'oral demeure entière. La recherche a démontré que la réalisation d'activités métacognitives permet aux élèves de mieux se connaître et d'envisager l'apprentissage en exerçant un meilleur contrôle sur les émotions (Famose et Margnes, 2016). Or, le portfolio numérique d'apprentissage permet justement aux élèves de réaliser des activités réflexives leur engendrant une meilleure gestion des affects (Scallon, 2007). Cet outil a d'ailleurs été identifié comme pertinent pour appuyer les élèves durant le processus d'apprentissage en communication orale (Conseil de l'Europe, 2011 ; Lafontaine, 2007), et nous nous y sommes tout particulièrement intéressé.

Objectif de recherche

L'objectif de cette recherche consiste à décrire et à analyser l'apport de l'utilisation du portfolio numérique d'apprentissage sur l'engagement affectif d'élèves du secondaire dans la réalisation de tâches de production orale en classe de français, langue d'enseignement. Pour

atteindre cet objectif, une analyse des perceptions des élèves, exprimées dans des fiches d'autoévaluation, durant une entrevue et dans les réponses obtenues grâce à deux questionnaires, sera effectuée. Nous exposerons dans ce qui suit le cadre théorique de celle-ci, ainsi que le contexte de réalisation et la méthodologie que nous avons suivie.

Cadre théorique

Afin de mieux décrire et analyser l'apport du portfolio d'apprentissage sur l'engagement affectif des élèves, nous présenterons dans cette partie les avantages et les défis reliés à l'utilisation de cet outil dans ce domaine. Nous exposerons de manière plus explicite les éléments théoriques qui sont associés à cette dimension de l'engagement, ce qui nous permettra de mieux justifier son importance dans un contexte d'apprentissage de la production orale.

Le portfolio numérique d'apprentissage

Le ministère de l'Éducation définit le portfolio d'apprentissage comme étant une « collection des travaux d'un élève qui fait foi de sa compétence en gardant des traces pertinentes de ses réalisations » (MÉQ, 2002, p. 5). L'utilisation de cet outil a fait l'objet de nombreuses recherches ayant permis d'en démontrer de multiples bénéfices pédagogiques, que ce soit au point de vue du développement cognitif ou bien sur le plan de l'évaluation²⁰ (Abrami *et al.*, 2013 ; Castellotti et Moore, 2006 ; Chang *et al.*, 2018 ; Venkatesh *et al.*, 2013). En ce qui a trait à l'engagement affectif, la définition même de l'outil portfolio sous-entend que l'élève occupe une place active au cœur de ses apprentissages. En effet, Simon et Forgette-Giroux (2000) évoquent le fait que l'élève constate lui-même les progrès qu'il fait et les défis qu'il rencontre, ce à quoi Durand et Chouinard (2012) ajoutent que l'élève se compare donc à lui-même plutôt qu'aux autres, augmentant ainsi sa motivation. Scallon (2007), de son côté, évoque le développement de l'autonomie et du sens critique. Malgré cet avantage fort important, l'implantation du portfolio au secondaire n'a pas permis de constater le même engouement ni la même motivation qu'au primaire, les élèves ne voyant pas toujours l'utilité de l'outil et ne trouvant pas le même plaisir que les plus jeunes à travers son utilisation (Hartnell-Young *et al.*, 2007). Le caractère chronophage du portfolio peut sans doute expliquer que des élèves de cet

²⁰ Voir article 1

âge puissent se décourager devant les différentes tâches reliées au portfolio (Scallon, 2007), c'est pourquoi il importe que les enseignants qui choisissent d'utiliser cet outil cadrent adéquatement les objectifs visés par celui-ci afin d'éviter de se lancer dans une utilisation trop ambitieuse (Simon et Forgette-Giroux, 2000).

L'engagement affectif : un concept important, mais complexe

Définir le concept de l'engagement constitue un exercice complexe et faisant difficilement consensus, entre autres parce qu'il touche autant le domaine de la psychologie que celui de l'éducation (Reschly et Christenson, 2012). Il implique une grande variété de facteurs desquels il importe de tenir compte pour arriver à une définition à la fois précise et complète (Eccles et Wang, 2012). Pour Eccles et Wang (2012), bien qu'il existe des définitions plus larges de l'engagement, le fait de définir plus largement ce concept pose un défi de clarté pour les chercheurs, compte tenu du risque de chevauchement de l'engagement avec d'autres concepts théoriques. Pour cette raison, la littérature scientifique comporte plusieurs écrits portant sur des dimensions précises qui composent l'engagement des élèves, dont trois dominent la littérature scientifique : les dimensions comportementales, cognitives et affectives (Appleton *et al.*, 2008 ; Bernet, 2010 ; Fredricks *et al.*, 2016a ; Jimerson, Campos et Greif, 2003). Tous les modèles théoriques de l'engagement ne les présentent pas simultanément et se concentrent souvent sur une ou deux à la fois, sans nécessairement aborder leur interrelation (Fredricks *et al.*, 2005).

La dimension comportementale fait référence à la participation de l'élève aux activités académiques, sociales ou parascolaires de l'école (Reschly et Christenson, 2012) et se manifeste par l'adoption de comportements positifs tels que le respect de règles de classe ou la présence de comportements liés à l'implication dans les tâches scolaires, comme le fait de poser des questions (Fredricks *et al.*, 2004). La dimension cognitive, quant à elle, est associée au fait d'être stratégique dans ses apprentissages et disposé à fournir tous les efforts nécessaires afin de déployer judicieusement des stratégies efficaces pour atteindre les buts visés (Fredricks *et al.*, 2004 ; Fredricks *et al.*, 2016b). Nous avons d'ailleurs abordé la question du déploiement de stratégies cognitives dans un autre article²¹.

²¹ Voir article 3

Côtoyant souvent la dimension comportementale (Wang et Degol 2014), la dimension affective de l'engagement concerne d'une part le contexte de la classe, traitant ainsi des émotions liées à la relation enseignant-élève et de celles liées au travail effectué (Appleton *et al.*, 2006 ; Fredricks *et al.*, 2004 ; Wang *et al.*, 2016). D'autre part, elle touche le contexte de l'école et traite plus particulièrement du sentiment d'appartenance (Appleton *et al.*, 2006 ; Appleton *et al.*, 2008, Fredricks *et al.*, 2004 ; 2005 ; Fredricks *et al.*, 2016a ; Wang et Degol, 2014). Dans un contexte d'enseignement de la production orale, l'engagement affectif lié au contexte de la classe revêt une importance toute particulière, étant donné les nombreuses émotions liées au stress ressenti face à ce type de tâche, tel que nous l'avons mentionné plus haut (Dumais, 2008 ; 2016 ; Plessis-Bélair, 1994 ; Sénéchal, 2012).

Pour prédire le niveau et l'intensité de l'engagement affectif des élèves dans les tâches scolaires, Eccles et Wang (2012) ont proposé le *Expectancy-value theoretical model* (EEVT). Ce modèle identifie quatre composantes déterminant la valeur attribuée à la tâche : (1) l'intérêt ou le plaisir dans les activités réalisées, (2) la valeur liée à la réalisation de soi, soit la possibilité de manifester ses besoins et son identité, (3) l'utilité des tâches en fonction des objectifs proximaux et distaux, puis finalement (4) le « coût » lié à l'implication dans les tâches à réaliser, comme le temps, les efforts et l'énergie nécessaire. Ces composantes de l'engagement affectif sont difficiles à mesurer, étant donné qu'elles reposent sur des prédicteurs de l'engagement plutôt que sur des indicateurs, et les mesures générées sont souvent variables d'une étude à l'autre (Eccles et Wang, 2012). Ainsi, comme notre objectif vise la description et l'analyse de l'apport du portfolio numérique d'apprentissage sur l'engagement affectif d'élèves du secondaire dans la réalisation des tâches de production orale, il nous apparaît fort pertinent de déterminer quels prédicteurs de l'engagement affectif entrent en jeu dans notre contexte, étant donné les implications en matière de temps, d'efforts cognitifs et de motivation que requiert l'utilisation de cet outil. La partie suivante nous permettra d'aborder les aspects méthodologiques associés à notre objectif de recherche.

Contexte et méthodologie

Notre recherche doctorale s'est déroulée durant l'année scolaire 2017-2018, en collaboration avec un établissement scolaire privé montréalais pour filles offrant l'enseignement

secondaire général. Dans les 4 classes de troisième secondaire, 77 élèves (N=77) ont consenti à participer à notre projet et ont réalisé un total de trois SAÉ proposant des tâches de production orale construites en suivant l'organisation de la séquence didactique présentée par Lafontaine (2007) et intégrant des ateliers formatifs bâtis selon les étapes explicitées par Dumais (2010c)²². Après chacune des productions orales, qui ont toutes été enregistrées sur vidéo, deux grilles d'autoévaluation (Annexe 3) devaient être remplies par les élèves : une première à chaud, avant d'écouter l'enregistrement vidéo de la production réalisée, et une seconde, plus étoffée, réalisée après l'écoute de l'enregistrement. Finalement, entre les SAÉ 2 et 3, une fiche synthèse de réflexion, dont un exemple rempli a été fourni aux élèves (Annexe 4), leur a été proposée pour qu'elles réalisent un bilan provisoire de leurs apprentissages. Toutes ces fiches, ainsi que les fichiers vidéo, les grilles d'évaluation de l'enseignant et les autres documents de travail reliés à la réalisation des SAÉ ont été déposés dans un portfolio numérique d'apprentissage, organisé sous forme de dossiers dans l'interface Google Disque de la suite *Google Apps pour l'Éducation*.

Collecte et analyse des données

Pour décrire et analyser l'apport du portfolio numérique d'apprentissage sur l'engagement affectif d'élèves du secondaire dans la réalisation de tâches de production orale, nous avons adopté une méthodologie mixte s'inscrivant dans un paradigme interprétatif (Fortin et Gagnon, 2016). D'abord, 77 participantes (N=77) ont répondu à deux questionnaires à choix multiples (Annexe 8), regroupant des énoncés sous forme de questions fermées (48 énoncés dans le premier questionnaire, 52 énoncés dans le second questionnaire), et administrés grâce à l'interface *Google Formulaire*. Dans le premier questionnaire, 4 énoncés portent sur la relation enseignant-élève et 10 énoncés concernent la relation avec les activités de production orale. Dans le second questionnaire, 4 énoncés portent également sur la relation enseignant-élève, et 11 énoncés portant sur la relation avec les tâches de production orale. Certains des énoncés ont été adaptés du premier questionnaire pour permettre de porter un regard plus précis sur l'utilisation du portfolio numérique d'apprentissage. Chaque énoncé, excluant la section sur les

²² Le lecteur est invité à consulter Dumais (2010c) et Lafontaine (2007) s'il souhaite obtenir plus d'informations concernant ce modèle et cette séquence didactique.

données sociologiques, exigeait que les élèves répondent en indiquant la fréquence à laquelle chacun des éléments se produisait, selon le choix de réponses suivant : *Toujours, La plupart du temps, Rarement, Jamais, Je ne sais pas*. Le premier questionnaire a été administré avant le début des SAÉ intégrant des tâches de production orale, et le second, après les trois SAÉ. Nous avons ensuite recueilli les réflexions que 16 élèves (N=16) ont rédigées dans leurs fiches d'autoévaluation et de réflexion, et leurs propos ont également été colligés lors d'entrevues individuelles semi-dirigées pour compléter les données nécessaires à l'atteinte de notre objectif. Ces élèves présentaient un niveau de compétence qui correspondait aux attentes de leur niveau scolaire, ou bien qui les dépassait. Aucune élève ne présentant un niveau de compétence inférieur aux attentes du niveau scolaire n'avait complété adéquatement l'ensemble des autoévaluations des trois SAÉ, donc nous n'avons pu analyser celles-ci.

Toutes ces données ont été analysées de différentes façons. D'abord, grâce au logiciel *Microsoft Excel pour Mac*, version 16.25, nous avons pu procéder à une analyse statistique descriptive en créant des distributions de fréquences des réponses aux deux questionnaires, dont les résultats, présentés sous forme de tableaux de fréquences, nous ont permis d'obtenir un portrait global de notre échantillon par rapport à différents aspects de l'engagement affectif (Fortin et Gagnon, 2016). Ensuite, à l'aide du logiciel *NVivo*, version 12.5.0, une analyse de contenu des réflexions se trouvant dans les fiches d'autoévaluation ainsi que des propos provenant des entrevues a été réalisée selon la démarche proposée par Bardin (2013). À travers cette démarche, nous avons codé ces éléments en suivant une grille de codage, qui a été modifiée et bonifiée au fil de l'analyse.

Résultats

Nous l'avons dit, traiter de l'engagement affectif implique un travail autour de prédicteurs touchant à la fois le niveau et l'intensité de cette dimension chez l'élève. Ainsi, nous présenterons nos résultats en nous appuyant sur les quatre composantes du modèle d'Eccles et Wang (2012). Pour chacune d'elles, nous aborderons dans un premier temps les aspects affectifs liés directement aux tâches d'oral, pour ensuite enchaîner sur l'apport du portfolio par rapport à cette dimension de l'engagement.

L'intérêt à réaliser des activités de production orale

Les résultats présentés dans le tableau XXIII nous montrent que par rapport aux activités de production orale, les répondantes ont un intérêt plutôt limité. D'abord, il est possible de constater qu'avant la réalisation des SAÉ, une majorité d'entre elles, soit 68,8 %, disent être rarement ou jamais contentes d'avoir à préparer une production orale. Ce constat préalable va dans le même sens que les propos tenus par les élèves ayant participé aux entrevues individuelles. À la question *Comment te sens-tu lorsque tu sais que tu auras une présentation orale à faire ?* 8 élèves (N=8), soit 50 % des répondantes, ont évoqué des émotions négatives ou mitigées quant à la réalisation d'une production orale. Dans tous les cas, le stress ressenti face à une tâche d'oral explique pourquoi elles se sentent ainsi. Pour certaines, le type de présentation influence les émotions ressenties face à une tâche d'oral.

EB23/ENT²³ : Je n'aime pas ça. Je déteste faire les oraux. Les discussions c'est moins pire parce que ça a vraiment l'air d'une conversation avec quelqu'un, mais un oral devant une classe [...] Avant un oral, je stresse vraiment beaucoup et mes amies me disent d'arrêter, puis je ne sais pas pourquoi ça me stresse autant.

EA15/ENT : Au début, je suis pas contente parce que j'aime pas être devant la classe, mais après, dépendant du sujet ou si je suis en équipe, comme si le sujet m'intéresse, je vais être quand même contente, parce que c'est quand même le fun à faire, à préparer, surtout si t'es en équipe.

Toutefois, dans les questionnaires, lorsqu'elles doivent se prononcer sur leur préférence entre les productions orales et les productions écrites ou les compréhensions de textes, les réponses obtenues avant le début des activités de recherche sont plus partagées, et leur préférence pour l'oral s'accroît légèrement au terme des trois SAÉ. Durant les entrevues, certaines ont exprimé leur préférence pour un des genres oraux travaillés durant l'année scolaire, la discussion, par rapport au genre plus traditionnel de l'exposé oral. Elles ont à cet égard évoqué la question de la préparation et de la flexibilité permise dans ce type de production.

²³ Tout au long de la présentation des résultats, « E » signifie « Élève », « A », « B », « C » ou « D » représente la lettre du groupe d'appartenance de l'élève, et le chiffre qui l'accompagne représente le numéro de l'élève. « FR » signifie « Fiche d'autoévaluation ou de réflexion », et le chiffre qui l'accompagne représente le numéro de la fiche. Finalement, « ENT » signifie « Entrevue ».

EB24/ENT : Mais quand ça vient une compréhension de lecture, t'es devant ton examen, c'est ou tu as la bonne réponse, ou tu n'as pas la bonne réponse. Tandis que quand t'es en oral, tu peux tout le temps te reprendre, ajuster même si tu bogues à un moment, tu peux tout le temps reprendre ce que tu essayais de dire avec d'autres idées.

Tableau XXIII : Pourcentage des réponses exprimées aux questions portant sur l'intérêt dans les tâches de production orale et dans la réalisation du portfolio d'apprentissage

Énoncés	Toujours OU La plupart du temps	Rarement OU Jamais	Je ne sais pas
Questionnaire 1 - Quand je dois préparer une production orale, je suis contente.	23,4 %	68,8 %	7,8 %
<i>Questionnaire 2 - Quand je dois rédiger mes autoévaluations, je suis contente.</i>	33,8 %	62,3 %	3,9 %
Questionnaire 1 - Je préfère les productions orales aux productions écrites.	49,4 %	44,2 %	6,5 %
<i>Questionnaire 2 - Je préfère les productions orales aux productions écrites.</i>	61,0 %	31,2 %	7,8 %
Questionnaire 1 - Je préfère les productions orales aux compréhensions de textes.	49,4 %	46,7 %	3,9 %
<i>Questionnaire 2 - Je préfère les productions orales aux compréhensions de textes.</i>	57,1 %	39,0 %	3,9 %

En ce qui concerne l'apport du portfolio numérique d'apprentissage sur l'intérêt face aux tâches d'oral, les résultats obtenus ne nous fournissent que très peu d'information. En effet, plusieurs élèves parmi les 16 (N=16) qui ont participé aux entrevues individuelles ont manifesté un intérêt limité dans les tâches liées au portfolio numérique, entre autres en raison du fait qu'elles devaient écouter des enregistrements vidéo de leurs propres productions. Cet aspect a été identifié comme un défi par 5 d'entre elles (N=5). Toutefois, malgré ce constat, quatre des cinq participantes ont évoqué l'utilité de cette tâche pour s'améliorer en production orale, ce qui fait référence à la troisième composante du modèle d'Eccles et Wang (2012), que nous aborderons plus loin.

ED28/ENT : Je trouve ça vraiment important de faire les autoévaluations, mais je ne peux pas dire que j'aime ça. Même si je n'aime pas ça, je les fais parce que je sais que c'est important.

Ces résultats ne nous paraissent pas surprenants, entre autres parce que la question de l'intérêt dans les tâches d'oral réside plutôt dans les paramètres de la tâche (mise en situation, destinataires, authenticité de la tâche) tel que l'indiquent Dolz et Schneuwly (1998), Lafontaine et Préfontaine (2007) et Pellerin (2014 ; 2018a ; 2018b).

La réalisation de soi en production orale

Les principaux résultats concernant la valeur attribuée à l'atteinte des objectifs en production orale proviennent des questionnaires. Le tableau XXIV permet de constater que la valeur liée à la réalisation de soi dans les tâches de production orale, plus spécifiquement l'importance accordée au fait de bien réaliser ces productions *Toujours* ou *La plupart du temps* est élevée chez presque la totalité des participantes, soit 98,7 % d'entre elles, et ce, avant et après la réalisation des SAÉ. Dans les entrevues, elles évoquent, pour expliquer cette grande importance, le fait d'accorder beaucoup de poids à la note, le fait de ne pas vouloir être prises au dépourvu, de ne pas paraître non préparées durant une présentation orale, ou bien pour éviter de regretter ce qui sera dit durant la production.

ED28/ENT : J'aime me préparer d'avance pour savoir ce qui va se passer. Je ne veux pas être prise au dépourvu sans savoir quoi dire ou avoir un blanc, donc je travaille pour bien me préparer.

EA01/ENT : Donc je me prépare beaucoup plus dans un oral, pour *make sure* [m'assurer] que j'aurai pas besoin de retourner et de regretter ce que j'ai dit après l'oral [...].

Une autre élève dresse un portrait de l'école et des élèves qu'elle côtoie. L'extrait suivant montre bien l'importance de la réalisation de soi associée à la réponse aux exigences des enseignants.

ED22/ENT : [Notre école] est une école de perfectionnistes, donc si les professeurs mentionnent ceci, tout le monde va le noter et essayer d'avoir, au maximum, les points mentionnés et le professeur sera content de voir que ses élèves écoutent et travaillent bien, donc tout le monde est heureux au final.

L'importance de connaître ses forces et défis en communication orale est elle aussi élevée, puisque le pourcentage d'élèves ayant répondu *Toujours* ou *La plupart du temps* augmente de 94,8 % à 98,7 % après les 3 SAÉ. Cet élément est corroboré par les propos de plusieurs élèves qui, durant les entrevues, affirment que la démarche réflexive associée au

portfolio, soit la réalisation d'autoévaluations après les productions orales, est importante et utile, comme nous le verrons dans la partie suivante. Toutefois, comme l'importance de connaître ses forces et ses défis était déjà présente avant la réalisation du portfolio numérique, il nous apparaît difficile de déterminer la contribution de cet outil à cette composante de l'engagement affectif.

Tableau XXIV : Pourcentage des réponses exprimées aux questions portant sur la valeur liée à la réalisation de soi

Énoncés des questionnaires (Q1 et Q2)	Toujours OU La plupart du temps		Rarement OU Jamais		Je ne sais pas	
	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2
Il est important pour moi de réaliser de bonnes productions orales.	98,7 %	98,7 %	1,3 %	0 %	0 %	1,3 %
Il est important pour moi de connaître mes forces et mes faiblesses en communication orale.	94,8 %	98,7 %	5,2 %	0 %	0 %	1,3 %

L'utilité des tâches de production orale

Dans un premier temps, les données recueillies dans les questionnaires (Tableau XXV) permettent de constater plusieurs choses. En ce qui concerne l'importance d'apprendre des notions relatives à la communication orale, nous constatons que le pourcentage d'élèves ayant répondu *Toujours* ou *La plupart du temps* est passé de 74 % avant la première SAÉ à 94,9 % après les trois SAÉ, une hausse d'un peu plus de 20 %. En ce qui a trait à l'importance d'apprendre à communiquer oralement, la proportion d'élèves ayant répondu *Toujours* ou *La plupart du temps* est très élevée, que ce soit avant ou après la réalisation des SAÉ. Toutefois, lorsque les élèves sont questionnées sur l'importance de faire des productions orales, une baisse du pourcentage des élèves ayant répondu *Toujours* ou *La plupart du temps* est observable, montrant ainsi qu'elles font une distinction entre l'apprentissage et la tâche.

Encore une fois, les propos des élèves recueillis durant les entrevues individuelles apportent un éclairage intéressant sur ces résultats. D'abord, de façon générale et pour justifier l'utilité des tâches de production orale, les élèves évoquent l'importance d'apprendre à s'exprimer et à communiquer dans la vie quotidienne ou bien pour pouvoir exercer certains métiers, ce qu'on peut associer au désir de répondre à des buts distaux.

EA02/ENT : Parce que veut, veut pas, on parle tous les jours, puis on va se retrouver confronté à différentes personnes. Puis je pense qu'il faut savoir [...] adapter notre façon de parler à différentes personnes. Puis c'est important de savoir parler parce que sinon, on va aller nulle part dans la vie.

Ensuite, les élèves évoquent la question des notes et de la pondération de la compétence dans l'ensemble du cours de français pour justifier les efforts fournis. Certaines s'appuient sur la plus grande facilité à réaliser des productions orales, comparativement aux compréhensions de textes et aux productions écrites pour justifier le fait qu'elles s'investissent plus et qu'elles y mettent beaucoup d'efforts.

EA14/ENT : Je sais que je suis plus forte dans ça [en production orale], donc j'essaie d'aller chercher plus de points dans l'oral.

D'autres, au contraire, indiquent que le faible pourcentage accordé à cette compétence fait en sorte qu'elles fournissent moins d'efforts qu'en lecture et en écriture, et ce, même si elles savent que c'est important dans la vie.

EA15/ENT : Je pense que l'oral, c'est plus important, comme communiquer, plus tard dans la vie, mais puisque dans le français, l'oral c'est 20 %. [...] Donc, je sais que c'est important pour plus tard, mais je sais que l'écriture aussi, c'est important. Donc si j'ai à prioriser l'un ou l'autre, je pense que je vais mettre en priorité l'écriture ou la lecture.

Finalement, l'utilité des activités de classe, l'organisation des SAÉ ainsi que le recours aux autoévaluations ont été évoqués pour expliquer l'utilité des tâches d'oral pour les élèves.

ED28/FR09 : J'ai pu m'inspirer des vidéos montrées en classe comme l'émission scientifique pour le projet canular et la discussion du club de lecture pour la discussion. [...] J'ai aussi aimé les capsules initiales afin de faire une introduction et une grille d'autoévaluation. Cela me permettait de mieux me préparer à l'oral.

Tableau XXV : Pourcentage des réponses exprimées aux questions portant sur l'utilité des tâches de communication orale

Énoncés des questionnaires (Q1 et Q2)	Toujours OU La plupart du temps		Rarement OU Jamais		Je ne sais pas	
	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2
Il est important pour moi d'apprendre des notions relatives à la communication orale.	74 %	94,8 %	19,5 %	2,6 %	6,5 %	2,6 %
Apprendre à communiquer oralement est important dans la vie.	100 %	97,4 %	0 %	0 %	0 %	2,6 %
Faire des productions orales est important dans la vie.	76,6 %	79,2 %	13,0 %	16,9 %	10,4 %	3,9 %
Quand je prépare une production orale, j'ai l'impression d'apprendre quelque chose.	63,6 %	67,5 %	33,8 %	28,6 %	2,6 %	3,9 %
Quand je rédige mes autoévaluations, j'ai l'impression d'apprendre quelque chose.	-	40,3 %	-	50,6 %	-	9,1 %

Dans cet esprit, les données recueillies montrent des résultats quelque peu contradictoires. Dans le second questionnaire, nous constatons que 50,6 % des élèves avaient rarement ou jamais l'impression d'apprendre quelque chose quand elles rédigeaient leurs autoévaluations (Tableau XXV). Toutefois, les propos recueillis dans les 16 entrevues réalisées ne vont pas dans le même sens. En effet, bien que, dans le second questionnaire, seulement 9 de ces 16 élèves (N=9/16), soit 56,3%, aient répondu avoir l'impression de *Toujours* ou *La plupart du temps* apprendre quelque chose en réalisant les autoévaluations, 15 d'entre elles, soit 93,7% d'entre elles, affirment durant l'entrevue avoir tiré profit de cet outil associé au portfolio numérique d'apprentissage. En ce sens, la plupart des élèves ayant partagé les avantages de recourir aux autoévaluations ont évoqué la possibilité de voir ses forces et ses faiblesses. Aussi, l'utilisation de la vidéo comme outil complémentaire, malgré le malaise que nous avons évoqué plus haut, a été identifiée comme un facteur permettant aux élèves de s'améliorer en leur permettant de constater les faiblesses, mais aussi en leur faisant voir les forces de leurs productions orales. Certaines ont même affirmé que cet outil leur permettait de mieux se préparer et de se lancer des défis, donnant ainsi du sens aux tâches d'oral proposées dans le cours de français.

ED28/ENT : quand on mettait nos forces et nos faiblesses, je savais ce que j'avais à améliorer et au prochain oral je faisais vraiment attention d'améliorer ces choses, donc j'étais plus prête.

EA14/ENT : Ben, on peut se mettre des défis. Si on n'a pas bien réussi quelque chose, on peut l'écrire pour pouvoir le relire, ben pour pouvoir savoir quoi améliorer pour la prochaine fois.

EB02/ENT : La vidéo m'aidait. Quand je faisais la version courte sans regarder la vidéo, je ne pensais qu'à ce que j'avais fait de mal. En regardant la vidéo, je me disais que j'avais fait autre chose aussi, que ce n'était pas si pire, que je m'étais corrigée après.

Le stress dans les tâches de production orale

Au-delà de l'utilité des tâches d'oral, le principal élément touchant la dimension affective de l'engagement est sans nul doute le stress généré par ce type de tâches. Il s'agit donc de l'élément central du « coût » lié à l'implication dans les tâches de production orale. Les élèves en ont d'ailleurs largement parlé, que ce soit à travers les réponses aux questionnaires, dans leurs fiches d'autoévaluation ou bien durant les entrevues.

D'abord, dans le premier questionnaire, lorsqu'on a demandé aux élèves si elles se sentaient stressées lorsqu'elles devaient présenter une production orale, 88,3 % d'entre elles ont répondu *Toujours* ou *La plupart du temps*, alors qu'après la réalisation des SAÉ, dans le second questionnaire, ce pourcentage est descendu légèrement à 81,8 % (Tableau XXVI). Parallèlement, seulement le tiers des répondantes (33,8 %) attribue aux activités du portfolio un rôle quant à la diminution du stress lié aux productions orales.

Tableau XXVI : Pourcentage des réponses exprimées aux questions portant sur le stress

Énoncés des questionnaires (Q1 et Q2)	Toujours OU La plupart du temps		Rarement OU Jamais		Je ne sais pas	
	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2
Quand je dois présenter une production orale, je me sens stressée.	88,3 %	81,8 %	10,4 %	18,2 %	1,3 %	0 %
Le fait d'avoir réalisé des autoévaluations et de les avoir incluses dans mon portfolio m'a permis de réduire mon stress lié aux productions orales	-	33,8 %	-	57,1 %	-	9,1 %

Le fait que le niveau de stress soit demeuré élevé, même après avoir utilisé le portfolio durant les trois SAÉ, se traduit bien dans les propos que les élèves ont tenus durant les entrevues et dans les fiches d'autoévaluation et de réflexion. L'analyse de contenu de ce matériel écrit nous a permis de relever quatre types d'éléments reliés au stress : les facteurs l'augmentant, ceux le diminuant, ses conséquences sur la performance des élèves et, finalement, les stratégies pour mieux le gérer. Dans le tableau XXVII, qui propose une synthèse de ces éléments, tout ce qui concerne l'évaluation de l'oral représente un facteur de stress pour 68,8 % des participantes. Il est également intéressant de constater que le genre oral de la discussion, dont les présentations n'ont pas été effectuées devant la classe, mais en sous-groupes, a constitué un facteur diminuant le stress chez 56,3 % des participantes. Quant aux conséquences du stress, elles sont plutôt variées, passant du bégaiement à l'augmentation du débit de la parole. Enfin, plusieurs stratégies de gestion du stress ont été soulevées, dont la qualité de la préparation, évoquée par 43,8 % des participantes. D'ailleurs, 37,5 % des participantes ont évoqué la gestion du stress comme défi qu'elles se sont lancées dans leurs autoévaluations.

Tableau XXVII : Fréquence des éléments exprimés reliés au stress dans les tâches d'oral

Éléments reliés au stress	N	%
Facteurs augmentant le stress		
• Évaluation, enseignant évaluateur, qui prend des notes ;	11	68,8 %
• Annonce d'une production orale ;	8	50 %
• Amies qui évoquent leur stress ;	8	50 %
• Imminence du moment de la présentation ;	4	25 %
• Moins bonne maîtrise de la langue, du sujet abordé ;	4	25 %
• Nouveauté quant au type d'oral ou au type de stratégies à utiliser ;	4	25 %
• Recours au par cœur, risques de trous de mémoire ;	4	25 %
• Utilisation de la vidéo ;	3	18,8 %
• Auditoire, ses expressions faciales ;	2	12,5 %
• Comparaison de sa compétence à celle des autres élèves ;	2	12,5 %
• Travail d'équipe ;	1	6,3 %
Facteurs diminuant le stress		
• Genre oral – discussion, se déroulant en sous-groupes, et donc réduisant la mise en danger liée à l'exposé devant la classe ;	9	56,3 %
• Recours au par cœur, parce que c'est rassurant ;	2	12,5 %
• Bonne relation avec l'enseignant ;	1	6,3 %
• Amies présentes dans le public ;	1	6,3 %
Conséquences du stress		
• Bégaiement, blocage, répétitions ;	4	25 %
• Influence la gestuelle (l'accentue ou la bloque) ;	2	12,5 %
• Oubli de ce qui se passe pendant la présentation ;	2	12,5 %
• Augmentation du débit de la parole ;	1	6,3 %
Stratégies de gestion du stress		
• Bonne préparation (se pratiquer avant, s'y prendre d'avance et gérer son temps) ;	9	56,3 %
• Regard direct des gens durant une production orale, de ceux en qui on a confiance ;	3	18,8 %
• Réalisation d'une activité plaisante ou de sport pour diminuer son stress ;	3	18,8 %
• Auto-instruction, se dire que ça va bien se passer, que tout le monde passe par là ;	3	18,8 %
• Discussion avec ses amies ;	2	12,5 %
• Exercices de respiration ;	2	12,5 %
• Imagerie mentale, s'imaginer dans une situation rassurante ;	2	12,5 %
• Manipulation d'un objet durant la production orale ;	2	12,5 %
• Regard direct sur le public ;	1	6,3 %

Le portfolio numérique d'apprentissage, plus spécifiquement les autoévaluations, semble contribuer à la gestion de la portion du stress lié à l'évaluation de l'oral. En plus de permettre de relativiser ses impressions par rapport à une production orale, qui revêt un caractère volatil (Charbonneau et Ouellet, 2007), contrairement à d'autres types de productions comme l'écrit, l'outil semble avoir permis à 50 % des élèves ayant participé aux entrevues de diminuer

leur stress face aux productions orales après avoir réalisé les autoévaluations, sachant maintenant quels étaient les éléments à travailler.

EA01/ENT : Je crois que faire les autoévaluations, ça a quand même fait le stress un peu moins, parce que tu pouvais dire, ok, en regardant l'enregistrement, après avoir fait l'oral, j'ai bien fait. J'ai pas besoin de stresser après l'oral, sur la note et la façon dont le prof va évaluer. Donc je crois que l'autoévaluation va aider à gérer le stress.

EB22/ENT : J'ai trouvé que ça nous permettait de réaliser nos erreurs et ce qu'il fallait qu'on améliore, et aussi comment on se sentait par rapport à la présentation. Si c'était bien fait ou si on pensait qu'on aurait pu faire meilleur.

ED01/ENT : Après les oraux, d'habitude je suis stressée par rapport à ma note, mais avec les autoévaluations, je fais un bilan de ce que j'ai fait, donc c'est moins stressant parce que je vois ce que j'ai bien fait, même si la professeure va peut-être enlever des points à certains endroits.

Du côté des autres élèves ayant participé aux entrevues, 2 participantes (N=2) indiquent vivre un trac bénéfique plutôt qu'un stress paralysant, tandis que les 6 autres participantes (N=6), quant à elles, n'évoquent pas une diminution du stress.

Discussion

Pour amorcer la discussion, nous pouvons rappeler que l'objectif de cette étude était de décrire et d'analyser l'apport du portfolio numérique d'apprentissage sur l'engagement affectif d'élèves du secondaire dans les tâches de production orale. Nous nous efforcerons ici de mettre en dialogue les résultats que nous avons obtenus avec ceux issus de la recherche, appartenant aux champs de la didactique de l'oral et de la psychopédagogie. Ainsi, en nous appuyant entre autres sur le modèle d'Eccles et Wang (2012), il est possible de mieux comprendre les enjeux liés à la dimension affective de l'engagement dans un contexte où la mise en place d'un portfolio numérique vient appuyer l'apprentissage de la production orale.

Le premier élément que les résultats que nous avons obtenus permettent de soulever est le faible intérêt des élèves à réaliser des tâches d'oral. Ces résultats s'inscrivent en adéquation avec ce qui a été soulevé par Dumais (2008), Plessis-Bélair (1994) et Sénéchal (2012). Notre contexte d'étude ne fait donc pas exception au fait que capter l'attention des élèves et les amener à développer un intérêt pour les tâches d'oral représente un défi, dans un contexte où cette

compétence ne vaut que 10 % ou 20 % du résultat total du cours de français selon le niveau scolaire (MELS, 2011a). Au point de vue de l'engagement affectif, ce qui guide le désir des élèves à réussir se situe dans la composante de la valeur liée à la réalisation de soi du modèle d'Eccles et Wang (2012). Rappelons que ces auteurs définissent cette composante comme étant celle liant la réalisation d'une tâche à la manifestation des besoins personnels d'accomplissement d'un individu, ainsi qu'à ses identités personnelle, liée aux caractéristiques qui le rendent unique par rapport aux autres, et sociale, liée à son appartenance au groupe.

Le portfolio semble justement présenter des bénéfices quant à ce besoin de réalisation de soi, dans la mesure où l'importance pour les élèves de réaliser de bonnes productions orales et de connaître leurs forces et faiblesses est justifiée par deux éléments : (1) l'obtention de bonnes notes, qu'on peut associer aux besoins personnels et à l'identité propre de l'élève, et (2) l'assurance d'être prêtes afin d'éviter de bloquer devant les autres, d'être prises au dépourvu et de perdre le fil de leurs présentations, qu'on peut associer à l'identité propre et à l'identité sociale de chacune (Eccles et Wang, 2012). Rappelons ici que cet outil a su démontrer ses bénéfices cognitifs²⁴ dans différentes recherches étant donné la possibilité offerte par les activités réflexives sur la place des élèves dans leurs apprentissages (Abrami *et al.*, 2013 ; Castellotti et Moore, 2006 ; Chang *et al.*, 2018 ; Venkatesh *et al.*, 2013). En effet, grâce aux activités réflexives, les élèves étant directement impliquées dans les processus qui touchent l'évaluation de leurs apprentissages, elles prennent conscience, d'une part, des difficultés qu'elles doivent surmonter et, pour certaines, elles doivent faire un effort afin d'identifier des forces.

L'intérêt de cet exercice quant à la dimension affective de l'engagement réside dans le fait que les élèves sont amenées à se comparer à elles-mêmes plus qu'aux autres, tout en développant leur sens critique. Les effets bénéfiques ainsi que la motivation liée à cette prise de conscience, qui ont pu être observés chez certaines participantes à notre recherche, rejoignent les propos de Durand et Chouinard (2012), ainsi que ceux de Scallon (2007). De plus, ces activités réflexives les poussent à travailler directement avec les critères d'évaluation qui ont été définis par l'enseignant, et ce, en vue de s'améliorer et de préparer adéquatement les

²⁴ Voir l'article 1.

productions orales subséquentes, donc la participation active des élèves leur permet de mieux saisir les aspects qui composent l'évaluation réalisée par ce dernier. En ce sens, elles répondent davantage à leur besoin d'accomplissement, grâce à la réflexion métacognitive, qui s'inscrit clairement dans la séquence didactique de la production orale présentée par Lafontaine (2007), ainsi que dans les étapes des ateliers formatifs décrites par Dumais (2010c).

Le second élément que nos résultats permettent de confirmer est que ce manque d'intérêt face à l'oral est manifestement lié au stress élevé des élèves, pouvant être identifié comme un « coût » important rattaché à la réalisation de tâches d'oral. Il semble donc constituer un aspect crucial sur lequel travailler pour contribuer à augmenter l'intérêt des élèves, étant donné qu'il survient pour plusieurs dès l'annonce d'une production orale. Cet état de fait rejoint les propos de Sénéchal (2012).

En raison de son rôle essentiel (il inhibe le discours en même temps qu'il lui donne brio et chaleur), le trac représente une force à exploiter. Pour ce faire, diverses astuces (relaxation, articulation, répétitions, aide-mémoire, etc.) peuvent être utilisées pour gérer le stress, réduire l'anxiété devant l'auditoire et, ainsi, permettre la communication, individuelle ou en interaction (p. 35).

En plus d'avoir largement fait part de leur stress lié à l'oral durant les entrevues et dans les fiches d'autoévaluation et de réflexion, les élèves ont démontré qu'elles disposaient de diverses stratégies pour tenter de bien le gérer et pour limiter les conséquences provoquées par cet aspect important de la dimension affective associée à leurs apprentissages. Il n'est pas surprenant de voir que la préparation adéquate d'une production orale constitue la stratégie la plus évoquée par les élèves, étant donné que les activités d'oral ont été construites selon des séquences didactiques éprouvées (Dumais, 2010c ; Lafontaine, 2007) qui guident les élèves et les amènent à réaliser judicieusement cette préparation.

Malgré la présence de ces stratégies, le recours au portfolio numérique d'apprentissage ne semble jouer qu'un rôle partiel dans la réduction du stress des élèves. De manière plus précise, les activités de réflexions associées au portfolio, particulièrement dans un contexte d'enseignement-apprentissage de l'oral, permettent une prise de conscience particulière dans la mesure où les productions réalisées par les élèves, si elles ne sont pas enregistrées, constituent un matériau éphémère, volatil (Charbonneau et Ouellet, 2007). Il est donc difficile pour les élèves de se rappeler les détails du déroulement de leurs présentations, peu importe le genre

travaillé, à moins de se baser sur une trace vidéo ou audio. Ainsi, le fait d'intégrer les enregistrements vidéo à la démarche d'autoévaluation faisant partie du processus lié au portfolio constitue, aux dires des élèves, un aspect intéressant de l'utilisation de cet outil, et ce, pour relativiser et pour obtenir l'heure juste sur ce qui s'est réellement passé, plutôt que de se baser sur des impressions. L'outil occupe donc une place signifiante pour les élèves, qui gagnent en confiance. En revanche, comme nos résultats obtenus par les questionnaires le démontrent, et comme nous l'avons évoqué plus haut en citant Sénéchal (2012), le stress est une variable présente à chaque production orale, et ce, avant ou après l'utilisation d'un portfolio numérique d'apprentissage. Cet outil ne semble donc pas apporter un bénéfice significatif quant à cet aspect lié à l'engagement affectif.

Le dernier élément que nous souhaitons mettre en lumière fait référence à la perception des élèves quant à l'intérêt d'utiliser le portfolio numérique d'apprentissage. À ce propos, les travaux de Hartnell-Young *et al.* (2007) précisent que ce constat est généralement moins important au secondaire qu'au primaire, et que moins de la moitié des élèves identifient cet aspect positif lié à l'utilisation du portfolio. De notre côté, l'utilisation du portfolio durant une année scolaire s'est concentrée sur l'établissement du bilan des apprentissages au fil du temps grâce aux activités réflexives (autoévaluations et fiche synthèse de réflexion). En ce qui a trait à l'utilité de ces activités pour les élèves, nous avons constaté que les réponses obtenues dans le second questionnaire ne concordent pas avec celles qui ont été données durant les entrevues par les 16 participantes de l'échantillon. Puisque l'entrevue a permis de recueillir des propos plus développés ayant montré une opinion très majoritairement favorable par rapport aux activités réflexives, nous sommes amené à nous questionner sur la clarté de l'énoncé du questionnaire, où une confusion quant à l'idée « *d'apprendre quelque chose* » pourrait expliquer l'incohérence que nous constatons entre les deux modes de collecte de données. Toutefois, lorsqu'on leur demande si elles ont complété leur portfolio au fur et à mesure et si elles jugent pertinente la partie « récipient » de l'outil, le constat est différent puisque cette partie de la réalisation des portfolios a représenté un plus grand défi pour les élèves. Ainsi, à l'instar de ce que préconisent Simon et Forgette-Giroux (2000), nos résultats appuient l'idée que dans un contexte d'école secondaire, entre autres en raison du cadre organisationnel (charge de travail, nombre de matières, d'enseignants, etc.), le portfolio doit demeurer un outil simple, et dont les objectifs et

les activités demeurent limités et ciblés afin de maintenir le plus possible la motivation des élèves qui l'utilisent.

Les éléments que nous venons d'énoncer, et qui mettent en relation deux champs disciplinaires différents, mais complémentaires, permettent entre autres de bonifier différents aspects de notre cadre théorique. D'abord, dans le domaine de la didactique de l'oral, nos résultats permettent de mieux comprendre l'implication des composantes de l'*Expectancy-value theoretical model* dans l'apprentissage de la production orale, sachant que la question des affects revêt une grande importance dans ce domaine (Dumais, 2008 ; Plessis-Bélair, 1994 ; Sénéchal, 2012). Ce faisant, nous avons également pu décrire davantage les éléments qui s'articulent autour de ces aspects affectifs, ce qui permet une meilleure compréhension de ce que vivent les élèves lorsqu'elles travaillent cette compétence dans le cours de français. Ensuite, notre recherche permet de proposer un exemple d'utilisation du portfolio d'apprentissage dans un contexte où cet outil est peu utilisé, bien qu'il ait été identifié comme étant pertinent et prometteur (Lafontaine, 2007). Malgré les bénéfices identifiés précédemment, certaines difficultés ont été relevées par rapport à la réalisation du portfolio, notamment autour de l'assiduité dans l'organisation des documents à l'intérieur du portfolio. Bien que les visées de l'outil aient été explicitées au départ, et malgré l'encadrement, plusieurs élèves ont eu du mal à y arriver. Ce constat rappelle l'importance de la réflexion quant au choix des outils et aux modalités d'intégration dans le contexte de la classe.

Conclusion

Par cette étude, nous souhaitons décrire et analyser l'apport que peut avoir le portfolio numérique d'apprentissage sur l'engagement affectif d'élèves du secondaire dans la réalisation de tâches de production orale. Devant les éléments liés à l'apprentissage de la production orale et associés la dimension affective de l'engagement, soit le faible intérêt pour les tâches d'oral malgré l'utilité reconnue, l'importance de la note et de la bonne prestation devant les autres, ainsi que le stress qui domine de type de tâche, nos résultats soutiennent le fait que le portfolio numérique d'apprentissage répond à certains aspects liés à la dimension affective de l'apprentissage. En effet, par les autoévaluations et le retour réflexif sur la démarche d'apprentissage et sur productions des élèves, cet outil permet une prise de conscience qui

amène chez plusieurs une diminution du stress et une assurance de se réaliser à travers des productions à la hauteur de leurs attentes. En revanche, contrairement aux bénéfices liés à la démarche réflexive associée l'utilisation du portfolio, l'organisation des documents permettant un regroupement qui offre une vue d'ensemble n'a pas été couronnée de succès chez nos participantes. Il semble en effet que les élèves y accordent une moindre importance, dans la mesure où les autoévaluations répondent à leurs besoins d'apprentissage.

Étant donné ce constat mitigé, il convient de recommander que l'utilisation de cet outil soit encadrée et structurée de la manière la plus simple possible, et ce, afin que les élèves puissent y trouver leur compte et en tirer les meilleurs bénéfices. Des outils comme *Google Classroom* ou *Seesaw*²⁵ peuvent en effet permettre de simplifier l'organisation des documents par les élèves, et ainsi limiter l'utilisation du portfolio aux activités liées à la réflexion sur les apprentissages, dont plusieurs élèves ont souligné les bienfaits. Pour ce faire, il nous apparaît impératif que de la formation soit prévue pour que tous les acteurs, élèves comme enseignants, puissent travailler de pair et en toute connaissance de cause.

Maintenant que nos résultats ont été exposés, il convient d'identifier les limites de notre recherche. D'abord, nos choix méthodologiques inscrits dans un paradigme interprétatif impliquent, par les objectifs de recherche visés, que nous ne mesurons pas l'engagement, mais que nous nous limitons à l'identification de prédicteurs ou de précurseurs de l'engagement affectif. De plus, notre recherche ne fait pas la distinction entre *stress* et *trac* dans les « coûts » liés à la réalisation de tâches d'oral, distinctions qu'il pourrait être intéressant d'approfondir pour enrichir davantage la compréhension du concept et son implication sur le terrain.

Toutefois, ces limites sont compensées par le choix varié des outils de collecte de données, soit les questionnaires, les entrevues individuelles et les fiches d'autoévaluation et de réflexion des élèves, qui nous apparaît riche en ce sens que chaque méthode permet de compléter la suivante. En effet, cette triangulation nous a permis d'obtenir un portrait plus large et plus riche de l'aspect affectif présent dans un contexte d'enseignement-apprentissage de la production orale, mais aussi du rôle que peut jouer le portfolio dans la gestion des différents aspects qui définissent cette dimension de l'engagement. Ainsi, malgré son caractère

²⁵ Le lecteur est invité à consulter les liens suivants pour accéder à ces ressources : <https://classroom.google.com/>
<https://web.seesaw.me>

exploratoire, notre recherche permet une avancée des connaissances dans un domaine où la question affective a démontré son importance.

Enfin, nos outils de collecte de données nous ont permis d'effleurer la question de la relation enseignant-élève, qui occupe une place importante dans la dimension affective de l'engagement. Cependant, la traiter nous aurait quelque peu éloigné de notre objectif de recherche. Nous croyons donc qu'il serait pertinent de s'y attarder plus en profondeur, étant donné le rôle de premier plan qu'occupe l'enseignant dans l'accompagnement et l'encadrement des élèves.

Bibliographie

(Par souci d'économie, d'écologie et de pertinence, les références de cet article ne sont mentionnées que dans la section bibliographique de cette thèse.)

Chapitre 7 : Compétence en production orale et stratégie d'autorégulation : Quel apport du portfolio numérique d'apprentissage ?

Troisième article de thèse

Résumé

Cet article décrit et analyse l'apport du portfolio numérique d'apprentissage dans le recours à des stratégies d'autorégulation d'élèves du secondaire dans des tâches de production orale. Une analyse de contenu d'autoévaluations et d'entrevues individuelles, ainsi que des données issues de questionnaires montre que l'utilisation du portfolio, parce qu'il inclut des activités réflexives offrant un temps d'arrêt, appuie les élèves de 3^e secondaire en leur permettant de verbaliser les stratégies utilisées, d'en déterminer l'efficacité puis en permettant de conserver des traces d'expériences guidant la planification d'efforts futurs d'apprentissage.

Mots-clés : portfolio d'apprentissage, production orale, autorégulation des apprentissages

Abstract

This article describes and analyses the contribution of the e-portfolio in the use of self-regulation strategies of high school students in oral production tasks. A content analysis of self-assessments and individual interviews, as well as data from questionnaires demonstrate that the use of the portfolio, because it includes reflective activities, support high school students by allowing them to verbalize the strategies used, to determine their effectiveness and then to preserve traces of experiences guiding the planning of future learning efforts.

Keywords : Learning e-Portfolio, Oral production, Self-regulation learning

Introduction

Inspiré de ce que construit un artiste pour présenter ses œuvres, le portfolio utilisé en éducation a fait son apparition au milieu des années 1980 en Grande-Bretagne. À partir de ce moment, sa popularité dans les milieux scolaires a grandi au fil des années (Scallon, 2007 ; Simon et Forgette-Giroux, 1994), et sa vocation s'est définie pour permettre un éventail plus large quant aux visées de l'outil. Parmi ces visées se retrouve le développement de la capacité d'autorégulation des apprenants, offerte dans un type de portfolio qu'on nomme le portfolio d'apprentissage, comportant un processus de réflexion critique amenant l'élève à identifier ses forces et ses défis, avec le soutien de ses enseignants, et à se fixer des objectifs pour que les réalisations et apprentissages subséquents puissent s'effectuer de la manière la plus efficace possible (Abrami et Barrett, 2005 ; Durand et Chouinard, 2012 ; MÉQ, 2002 ; Scallon, 2007).

À titre d'exemple, au Québec, le ePEARL²⁶ est un modèle de portfolio numérique conçu par l'équipe du Centre for the Study of Learning and Performance de l'Université Concordia et dont la visée première est le développement des capacités d'autorégulation de l'apprenant (Abrami *et al.*, 2008 ; Venkatesh *et al.*, 2013). Bâti selon le modèle théorique de l'autorégulation des apprentissages de Zimmerman (2000 ; Zimmerman *et al.*, 2017), cet outil a fait ses preuves auprès d'élèves de tous les niveaux scolaires, du primaire à l'éducation des adultes (Venkatesh *et al.*, 2013).

Dans le domaine de la didactique de l'oral, plusieurs chercheurs ont tablé sur l'importance de la métacognition dans le développement de la compétence orale (Dumais, 2008 ; Lafontaine, 2007 ; Pellerin, 2018b ; Sénéchal, 2016), et ont entre autres soulevé le fait que le portfolio constitue un outil pertinent pour permettre d'y arriver, mais dont l'utilisation dans ce contexte précis est peu documentée (Lafontaine, 2007). Nous nous y sommes donc tout particulièrement intéressé.

Objectif de recherche

Dans le cadre de notre étude, nous avons implanté le portfolio numérique d'apprentissage dans des classes de 3^e secondaire avec comme objectif de recherche de décrire

²⁶ ePEARL : Electronic Portfolio Encouraging Active and Reflective Learning.

et d'analyser son apport dans le recours à des stratégies d'autorégulation lors d'activités de production orale dans le cours de français, langue d'enseignement.

Cadre théorique

Nous présenterons ici les assises théoriques nous permettant de répondre à notre objectif de recherche. D'abord, nous expliciterons les aspects théoriques du modèle de l'autorégulation des apprentissages de Zimmerman (2000 ; Zimmerman *et al.*, 2017), ensuite nous dresserons un portrait de ce que dit la recherche sur les avantages et défis de l'utilisation du portfolio d'apprentissage sur les activités cognitives et métacognitives.

L'autorégulation des apprentissages

En éducation, l'approche sociocognitive a permis de jeter un regard précis sur les processus et stratégies qui sous-tendent l'apprentissage des élèves, et ce, du primaire à l'université. À cet égard, le modèle de l'autorégulation des apprentissages proposé par Zimmerman (2000) permet de mieux comprendre comment s'organisent ces processus et stratégies. D'ailleurs, l'autorégulation peut être définie de la manière suivante : « [...] self-generated thoughts, feelings, and actions that are planned and cyclically adapted to the attainment of personal goals » (Zimmerman, 2000, p. 14).

C'est à partir des travaux de Bandura que Zimmerman décrit l'organisation des processus dans ce qu'il nomme les trois phases cycliques de l'autorégulation (Tableau XXVIII) : la *phase d'anticipation [forethought phase]*, la *phase de réalisation [performance phase]* et la *phase de réflexion [self-reflection phase]* (Zimmerman, 2000 ; Zimmerman *et al.*, 2017).

Tableau XXVIII : Phases et des processus de l'autorégulation
selon Zimmerman, Schunk et DiBenedetto (2017)

Phases Structure and Subprocesses of Self-Regulation (Adapté Zimmerman, Schunk et DiBenedetto, 2017, p. 314)		
Forethought Phase	Performance Phase	Self-Reflection Phase
<i>Task Analysis</i>	<i>Self-Control</i>	<i>Self-Judgment</i>
Goal setting	Task strategies	Self-evaluation
Strategic planning	Self-instruction	Causal attribution
	Imagery	
<i>Self-Motivation Beliefs/Values</i>	Time management	<i>Self-Reaction</i>
Self-efficacy	Environmental structuring	Self-satisfaction/affect
Outcome expectancies	Help seeking	Adaptative/defensive
Task interest/value/affect	Interest enhancement	
Goal orientation	Self-consequences	
	<i>Self-Observation</i>	
	Metacognitive monitoring	
	Self-recording	

La *phase d'anticipation [forethought phase]*, se déroulant avant que les efforts nécessaires à l'apprentissage ne débutent, regroupe deux catégories de processus. La première, l'*analyse de la tâche [task analysis]*, amène d'abord l'apprenant à procéder à l'*autofixation des buts [goal setting]* d'apprentissages qu'il souhaite atteindre au terme de la tâche à réaliser. Trois conditions facilitent l'autorégulation et permettent une meilleure qualité d'apprentissage (Zimmerman *et al.*, 2017) : les buts fixés doivent (1) être spécifiques, en précisant de manière explicite un niveau de performance à atteindre au regard d'un objet d'apprentissage, (2) être proximaux, c'est-à-dire rapprochés dans le temps pour encourager l'apprenant qui constate rapidement des progrès et (3) présenter un niveau de difficulté suffisant pour permettre le développement de l'autorégulation. Il s'agit d'une étape difficile pour des élèves du secondaire, qui doivent être appuyés pour parfaire cette compétence (Azevedo *et al.*, 2010).

Ensuite, pour atteindre les buts fixés, l'apprenant procède à une *planification stratégique [strategic planning]* qui l'amène à choisir les stratégies qu'il mettra en œuvre. Ces choix ne sont pas immuables puisque l'élève pourra revoir au besoin certaines stratégies jugées comme étant non efficaces. La seconde catégorie, celle des *croyances motivationnelles [self-motivation*

beliefs/values], permet à l'élève de puiser la motivation nécessaire pour s'investir pleinement dans la tâche à réaliser. Différentes sources motivationnelles sont impliquées à cette étape. Les *croyances d'autoefficacité [self-efficacy]* réfèrent à la perception qu'a l'élève de sa capacité à réaliser une tâche. Les *attentes quant aux résultats [outcome expectancies]* réfèrent aux conséquences qui découleront des résultats de la performance relative à la tâche et aux apprentissages réalisés. L'*intérêt intrinsèque [task interest/value/affect]*, quant à lui, touche la valeur et l'intérêt que représente la tâche à réaliser, et finalement, l'*orientation des buts [goal orientation]* constitue la raison pour laquelle l'élève s'engage dans la tâche proposée. À cet égard, la recherche démontre que l'élève orientant ses buts vers la maîtrise d'objets d'enseignements plutôt que sur le résultat de l'apprentissage mobilise un niveau plus élevé de stratégies cognitives (Zimmerman *et al.*, 2017).

Une fois les buts fixés et le plan de travail établi, l'élève met en œuvre ce dernier dans la *phase de réalisation [performance phase]*, qui regroupe également deux catégories de processus. D'abord, on retrouve le *contrôle de soi [self-control]*. Que ce soit par des *stratégies liées à la tâche [task strategies]*, l'*auto-instruction [self-instruction]*, l'*imagerie [imagery]*, ou bien par les stratégies de *gestion du temps [time management]*, de *gestion de l'environnement [environmental structuring]* ou de *recherche d'aide [help seeking]*, l'élève s'assure de maintenir réunies les conditions lui permettant d'atteindre les buts fixés au départ. Pour ce faire, il s'assurera également de recourir à des *stratégies permettant d'améliorer son intérêt [interest enhancement]*, mais évaluera aussi les *conséquences personnelles [self-consequence]* de ses réussites ou échecs pour guider ses efforts.

Ensuite vient la catégorie de l'*auto-observation [self-observation]*. On y retrouve d'abord le *monitorage métacognitif [metacognitive monitoring]*, qui consiste en une veille de l'évolution des apprentissages qu'effectue l'élève pour s'assurer que ceux-ci sont en adéquation avec les buts fixés. Parallèlement à ce processus, l'*enregistrement de soi [self-recording]* amène l'élève à garder des traces de ses actions et des résultats obtenus, à relever les stratégies qui se révèlent efficaces ou non, ainsi que les difficultés rencontrées pour atteindre ses buts. Il se construit en quelque sorte un journal de bord auquel il pourra ultérieurement se référer pour mieux réaliser des tâches d'apprentissage (Famose et Margnes, 2016).

Lorsque la tâche est terminée, la troisième phase de l'autorégulation se met en œuvre : la *phase de réflexion [self-reflection phase]*. Cette phase regroupe également deux catégories de processus. La première, le *jugement personnel [self-judgment]*, amène l'élève à réaliser, dans un premier temps, une *autoévaluation [self-evaluation]* de sa performance afin de déterminer s'il atteint ou non les buts fixés durant la phase d'anticipation. Cette autoévaluation l'amène à déterminer les raisons derrière ses réussites ou ses échecs, qu'elles soient d'origine interne (comme le choix non judicieux d'une stratégie) ou externe (comme le manque de clarté des consignes). À cette étape, Zimmerman fait référence au concept d'*attributions causales [causal attribution]*. Ainsi, l'élève qui attribue à des causes internes ses réussites ou ses échecs aura tendance à fournir plus d'efforts et à s'investir de façon constante dans ses apprentissages. La seconde catégorie, la *réaction personnelle [self-reaction]*, regroupe l'*autosatisfaction [self-satisfaction/affect]*, impliquant la perception de satisfaction ou d'insatisfaction à l'issue du jugement personnel, et les *décisions adaptatives ou défensives [adaptive/defensive]*, les premières comportant les stratégies qui seront réutilisées subséquentement étant donné leur efficacité ou celles qui seront améliorées, et les secondes comportant les réactions amenant l'élève à se protéger et à éviter des situations d'insatisfaction.

Le portfolio pour le développement de stratégies cognitives et métacognitives

Le portfolio d'apprentissage constitue un outil de choix permettant le développement d'habiletés réflexives face aux apprentissages (Abrami et Barrett, 2005 ; Chang *et al.*, 2015 ; Hartnell-Young *et al.*, 2007), entre autres parce que la démarche qui le sous-tend s'appuie fortement sur les buts poursuivis par l'élève. C'est en effet à partir de ces buts que ce dernier sera en mesure de porter un jugement sur sa progression et de réfléchir à la démarche suivie afin de s'assurer que les stratégies retenues et utilisées sont adéquates ou bien à revoir (Chang, 2009 ; Hartnell-Young *et al.*, 2007). Puisque l'élève occupe une place active et centrale dans la démarche de réflexion (Durand et Chouinard, 2012), celle-ci lui offre un double avantage : elle permet à l'élève de mieux cerner ses forces et ses défis, tout en lui permettant de gagner en autonomie étant donné la connaissance de ses préférences liées à des modes d'apprentissage qu'il acquiert au fil de la démarche (Scallon, 2007 ; Tillema et Smith, 2000). Ainsi, recourir au

portfolio d'apprentissage permet à l'élève de développer un sens critique par rapport aux stratégies cognitives employées, et donc d'acquérir des compétences métacognitives solides qui lui seront utiles pour toutes les sphères de sa vie (Scallon, 2007).

Cette façon de travailler comporte toutefois quelques défis desquels il importe de tenir compte. Notons d'abord que le portfolio est un outil qui nécessite du temps, étant donné la place importante qu'occupent les activités de réflexion (Abrami *et al.*, 2013, Dolmans et Van Merriënboer, 2016), et que son utilisation nécessite un changement dans les pratiques pédagogiques pour que l'élève soit bien accompagné (Venkatesh *et al.*, 2013). L'accompagnement de l'enseignant est d'ailleurs identifié comme essentiel pour permettre un développement efficace des habiletés métacognitives de l'élève (Barrett, 2007 ; Dolmans et Van Merriënboer, 2016). Il est ensuite souhaitable de limiter le nombre de compétences touchées par le portfolio, au risque de perdre en efficacité (Simon et Forgette-Giroux, 2000) et de décourager les élèves, particulièrement au secondaire (Scallon, 2007). À titre d'exemple, le portfolio iSCORE, dont le canevas s'appuie sur le modèle ePEARL, est conçu et adapté pour permettre aux apprenants qui l'utilisent de travailler spécifiquement sur une compétence, soit l'apprentissage de la musique, et ce, à travers une démarche favorisant le développement et la mise en œuvre de stratégies d'autorégulation (Upitis, Brook et Abrami, 2014).

Méthodologie

Pour atteindre notre objectif de recherche, soit de décrire et analyser l'apport du portfolio numérique d'apprentissage dans l'utilisation de stratégies d'autorégulation d'élèves du secondaire lors des activités de production orale en classe de français, nous avons adopté une méthodologie mixte s'appuyant sur un paradigme interprétatif et permettant, grâce à sa nature exploratoire, une compréhension préliminaire de ce qui est vécu par les participantes dans un contexte d'apprentissage habituel pour elles (Savoie-Zajc, 2018).

Participantes et contexte de recherche

Notre recherche s'est effectuée durant l'année scolaire 2017-2018 auprès de 77 élèves (N=77) provenant de 4 classes de 3^e secondaire d'un établissement d'enseignement privé pour filles de la région de Montréal. Ces élèves ont participé tout au long de l'année à trois SAÉ

intégrant des tâches de production orale et construites selon une séquence et un modèle didactique éprouvés (Dumais, 2010c ; Lafontaine, 2007)²⁷. Après chaque production, qui était enregistrée sur vidéo, les élèves devaient réaliser deux autoévaluations, une première avant l'écoute de la vidéo et une seconde, après l'écoute. Ces autoévaluations étaient construites selon un canevas bien précis (Annexe 3) et permettaient un retour, d'une part, sur la production orale proprement dite et, d'autre part, sur tout le processus d'apprentissage qui entourait sa réalisation. Entre les SAÉ 2 et 3, les élèves ont également rempli une fiche synthèse de réflexion ayant permis un retour sur leurs apprentissages. Ces fiches d'autoévaluation et de réflexion, les enregistrements vidéo, ainsi que les documents pertinents pour témoigner de l'apprentissage, étaient intégrés dans un portfolio numérique réalisé dans l'interface Google Drive, de la suite *Google Apps for Education*.

Outils de collecte de données

Pour décrire et analyser l'apport du portfolio numérique d'apprentissage dans notre contexte, 77 élèves (N=77) ont répondu à deux questionnaires à choix multiples (Annexe 8), le premier ayant été administré avant le début des SAÉ et le second, après. Ceux-ci ont été construits dans l'interface *Google Formulaire* et sont constitués d'énoncés sous forme de questions fermées (48 énoncés dans le premier questionnaire, 52 énoncés dans le second questionnaire). Chaque questionnaire comporte des énoncés portant sur les stratégies d'autorégulation (22 dans le premier questionnaire, 28 dans le second), organisés selon les trois phases du modèle de Zimmerman (2000 ; Zimmerman *et al.*, 2017). Pour chacun de ces énoncés, les élèves devaient répondre en indiquant la fréquence à laquelle chacun des éléments se produisait, selon le choix de réponses suivant : *Toujours, La plupart du temps, Rarement, Jamais, Je ne sais pas*. Nous avons ensuite recueilli les réflexions que 16 élèves (N=16) ont rédigées dans leurs fiches d'autoévaluation et de réflexion, et leurs propos ont également été colligés lors d'entrevues individuelles semi-dirigées pour compléter les données nécessaires à l'atteinte de notre objectif de recherche. Le niveau de compétence de ces élèves correspondait aux attentes de leur niveau scolaire, ou bien les dépassait. Aucune élève présentant un niveau

²⁷ Le lecteur est invité à consulter Dumais (2010c) et Lafontaine (2007) s'il souhaite obtenir plus d'informations concernant ce modèle et cette séquence didactique.

de compétence inférieur aux attentes du niveau scolaire n'ayant complété adéquatement l'ensemble des autoévaluations des trois SAÉ, nous n'avons pu inclure celles-ci dans notre analyse.

Stratégies d'analyse des données

D'abord, grâce au logiciel *Microsoft Excel pour Mac*, nous avons procédé à une analyse statistique descriptive en créant des distributions de fréquences, et ce, afin d'analyser les réponses aux deux questionnaires. Les résultats, présentés sous forme de tableaux de fréquences, nous ont permis d'obtenir un portrait global de l'utilisation de stratégies d'autorégulation par les élèves de notre échantillon (Fortin et Gagnon, 2016). Nous avons ensuite utilisé le logiciel *NVivo*, version 12.5.0, pour effectuer une analyse de contenu des réflexions issues des fiches d'autoévaluation et de réflexion, ainsi que des propos provenant des entrevues, selon la démarche proposée par Bardin (2013). À travers cette démarche, nous avons codé ces éléments en suivant une grille de codage, qui a été modifiée et bonifiée au fil de l'analyse.

Résultats et discussion

Pour répondre à notre objectif de recherche, qui est de décrire et d'analyser l'apport du portfolio numérique d'apprentissage dans l'utilisation de stratégies d'autorégulation d'élèves du secondaire en classe de français, langue d'enseignement, nous présenterons et discuterons les résultats les plus pertinents selon les trois phases du modèle de l'autorégulation des apprentissages de Zimmerman (2000 ; Zimmerman *et al.*, 2017).

Le portfolio et la phase d'anticipation

L'analyse de la tâche, première catégorie de la phase d'anticipation, comporte, rappelons-le, deux processus importants pour l'élève : l'autofixation des buts et la planification stratégique. Le tableau XXIX présente le pourcentage des réponses exprimées par les élèves aux énoncés portant sur ces processus dans les deux questionnaires de recherche.

Tableau XXIX : Pourcentage des réponses exprimées aux questions portant sur les stratégies d'autorégulation durant la phase d'anticipation

Énoncés des questionnaires (Q1 et Q2)	Toujours OU La plupart du temps		Rarement OU Jamais		Je ne sais pas	
	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2
Je prends le temps de bien lire l'ensemble des consignes liées à la production orale avant de commencer à préparer celle-ci.	92,2 %	94,8 %	7,8 %	5,2 %	0 %	0 %
Je pose des questions à mon enseignant pour clarifier les consignes qui ne sont pas claires pour moi.	80,5 %	84,4 %	19,5 %	14,3 %	0 %	1,3 %
Je pose des questions à mes collègues de classe pour clarifier les consignes qui ne sont pas claires pour moi.	84,4 %	93,5 %	15,6 %	5,2 %	0 %	1,3 %
Je reformule dans mes mots les consignes liées à la production orale avant de commencer à préparer celle-ci.	42,9 %	53,2 %	53,2 %	44,2 %	3,9 %	2,6 %
Je demande à des collègues de classe de lire ma reformulation afin de m'assurer que j'ai bien compris les consignes.	-	24,7 %	-	72,7 %	-	2,6 %
Je me fixe des objectifs précis pour guider la préparation de ma production orale (Q2 : et je les note dans mon portfolio numérique ²⁸)	67,5 %	49,4 %	29,9 %	45,5 %	2,6 %	5,2 %
Je détermine les moyens que je mettrai en place et qui me permettront d'atteindre ces objectifs (Q2 : et je les note dans mon portfolio numérique ²¹)	49,4 %	42,9 %	44,2 %	54,5 %	6,5 %	2,6 %
Je détermine ce qui sera facile et difficile pour moi dans la préparation de ma production orale (Q2 : et je le note dans mon portfolio numérique ²¹)	72,7 %	37,7 %	19,5 %	59,7 %	7,8 %	2,6 %
Il est facile pour moi de déterminer ce qui sera facile ou difficile pour moi dans la préparation de mes présentations orales.	-	75,3 %	-	16,9 %	-	7,8 %
Je dresse la liste des moyens que je mettrai en place pour surmonter les difficultés que j'entrevois (Q2 : et je les note dans mon portfolio numérique ²¹).	27,3 %	23,4 %	68,8 %	70,1 %	3,9 %	6,5 %

L'analyse de ces réponses nous montre d'entrée de jeu que les élèves accordent beaucoup d'importance, à juste titre, aux consignes et exigences présentées par l'enseignant. En effet, que ce soit avant ou après la réalisation des trois SAÉ, une très forte majorité des élèves affirment bien lire les documents de consignes reçus et poser des questions à l'enseignant ou aux collègues de classe lorsqu'il y a un besoin de clarification. Toutefois, les stratégies plus avancées telles que la reformulation des consignes dans ses mots, la demande de relecture de cette reformulation par des collègues de classe, ou bien la formulation d'objectifs précis guidant la préparation sont réalisées *Toujours* ou *La plupart du temps* dans une proportion beaucoup moins importante.

²⁸ Ces portions d'énoncés ont été ajoutées dans le second questionnaire (Q2).

D'ailleurs, lorsque les buts formulés par les élèves sont analysés et comparés aux conditions présentées par Zimmerman *et al.* (2017), certains éléments attirent l'attention. D'abord, toutes les élèves dont les fiches d'autoévaluation incluses dans le portfolio et les propos tenus en entrevue ont été analysés ont formulé des buts proximaux, dont la réalisation était possible durant la SAÉ en cours ou lors de la SAÉ subséquente. De plus, en majorité, les buts sont personnels à l'élève (N=11), parfois associés explicitement aux exigences de l'enseignant présentées dans les grilles d'évaluation ou dans les consignes de départ (N=5). Quoiqu'il en soit, il s'agit, pour toutes les participantes (N=16), de buts spécifiques, en ce sens qu'ils portent sur la maîtrise d'objets d'oral généralement nommés clairement, mais la formulation de ces buts reste assez vague dans la plupart des cas, rendant difficile l'évaluation de leur niveau de difficulté.

EA02/FR02²⁹ : « Être plus naturelle et mieux préparée. »

EA25/FR02 : « J'avais identifié comme élément à travailler la progression et la cohérence. »

Il est aussi intéressant de constater que la fixation de ces buts s'effectue pour la majorité des élèves sans consulter les autoévaluations antérieures, étant donné qu'elles disent se rappeler les notions à travailler, ou bien parce qu'elles ont l'impression que ce sont les mêmes objectifs qui reviennent d'une fois à l'autre. Or, Zimmerman (2000) insiste bien sur l'importance de la formulation de ces buts afin d'amener les élèves à réaliser de meilleurs apprentissages et à améliorer leurs habiletés métacognitives. Dans notre contexte, les élèves ne sont pas arrivées à démontrer un haut niveau de maîtrise de cet aspect important de l'autorégulation, et le portfolio ne semble donc pas avoir constitué un outil aidant, et ce, même si l'organisation des SAÉ selon la séquence de Lafontaine (2007) avait prévu l'explicitation des buts et objectifs d'apprentissage propres à chaque projet de communication. Nous savons toutefois que cette étape est difficile pour des élèves du secondaire (Azevedo *et al.*, 2010) et que l'encadrement par l'enseignant, entre autres grâce à la rétroaction, appuie les élèves dans l'approfondissement de leurs habiletés cognitives et métacognitives (Dolmans et Van Merriënboer, 2016). Or, à la lumière des

²⁹ Tout au long de la présentation des résultats, « E » signifie « Élève », « A », « B », « C » ou « D » représente la lettre du groupe d'appartenance de l'élève, et le chiffres qui l'accompagne représente le numéro de l'élève. « FR » signifie « Fiche d'autoévaluation ou de réflexion », et le chiffre qui l'accompagne représente le numéro de la fiche. Finalement, « ENT » signifie « Entrevue ».

discussions que nous avons eues avec l'enseignante qui a collaboré avec nous durant la collecte de données, l'encadrement des élèves s'est davantage effectué de manière globale, en grand groupe, plutôt que de façon individualisée, et ce, en raison de la charge de travail, réalité largement médiatisée (Morasse, 2019). Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que ce mode de rétroaction et d'encadrement limite la capacité des élèves à peaufiner le transfert des buts spécifiques liés à une SAÉ vers des buts spécifiques propres à l'élève, les élèves auraient pu peaufiner davantage leur capacité à y arriver.

En ce qui a trait maintenant à la planification stratégique, moins de la moitié des élèves ont répondu prendre le temps de déterminer des moyens à mettre en place pour atteindre leurs buts, et ce, tant dans le premier questionnaire que dans le second. Ajoutons à cela que lorsqu'on leur demande dans le second si elles dressent et notent dans leur portfolio la liste des moyens à mettre en place pour surmonter les difficultés qu'elles entrevoient, la proportion d'élèves ayant répondu toujours ou *la plupart du temps* n'est que de 23,4 %. Ces résultats se traduisent, dans les autoévaluations et durant les entrevues, par une difficulté à expliciter de manière claire et détaillée des stratégies utilisées durant la réalisation de tâches de production orale. Lorsqu'elles doivent indiquer, dans les fiches d'autoévaluation, ce qu'elles comptent refaire de la même manière et ce qu'elles souhaitent faire différemment en vue d'une prochaine production orale, plusieurs élèves ne répondent qu'en énonçant les buts à atteindre la prochaine fois, ou bien en mélangeant les buts avec des stratégies à mettre en œuvre. Les deux exemples suivants l'illustrent bien.

EA01/FR06 : « Je comptes rester le plus naturelle possible, parce que sinon ça rend la conversation étrange. J'essaierais de m'imposer un peu plus dans la discussion. »

EB23/FR02 : « Je vais travailler mon vocabulaire. Je vais essayer d'être plus enthousiaste. »

On observe d'ailleurs cette tendance dans la figure 18, qui présente le pourcentage associé aux différents types de réponses relevées. La première et la seconde SAÉ comportent des autoévaluations portant sur le même genre oral : l'exposé oral pour la première SAÉ, la discussion pour la seconde. On observe une évolution des réponses des élèves, en ce sens que le pourcentage associé aux réponses comportant uniquement des stratégies augmente de façon

importante entre la première et la seconde autoévaluation, ce qui n'est pas le cas dans la troisième SAÉ, dont les deux autoévaluations portent chacune sur un genre oral différent : l'exposé oral pour la première autoévaluation, la discussion pour la seconde, ce qui peut sans doute expliquer cette différence. De plus, ces résultats semblent montrer que l'expérience et les apprentissages réalisés au cours d'une SAÉ permettent aux élèves de mieux saisir l'effet des stratégies utilisées sur la production orale. Et bien que la démarche associée à la séquence et au modèle didactique ayant guidé l'élaboration des SAÉ ait certainement contribué à cette prise de conscience (Dumais, 2010c ; Lafontaine 2007), l'utilisation des outils associés au portfolio d'apprentissage, en l'occurrence les fiches d'autoévaluation et de synthèse, a offert aux élèves un temps d'arrêt permettant le questionnement et l'objectivation du processus d'apprentissage et des stratégies privilégiées, avantage d'ailleurs identifié par Scallon (2007) ainsi que Tillema et Smith (2000).

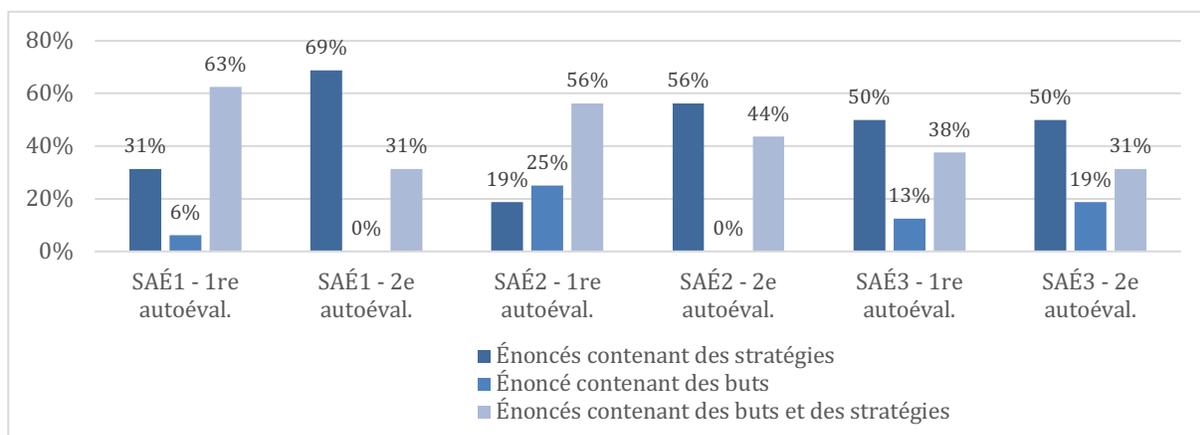


Figure 18 : Pourcentage associé aux types d'énoncés dans la planification stratégique

Au point de vue des croyances motivationnelles, cet élément est largement associé à la question de l'engagement affectif, que nous avons abordé en détail dans un autre article³⁰. Nous pouvons toutefois rappeler que la question du faible intérêt intrinsèque est préoccupante, dans la mesure où peu d'élèves manifestent leur enthousiasme à l'idée de préparer une production orale³¹, et que cet aspect est important pour favoriser le recours à des stratégies d'autorégulation efficaces (Zimmerman *et al.*, 2017). Quant aux croyances d'autoefficacité, la grande majorité

³⁰ Voir article 2.

³¹ Dans un questionnaire de recherche, nous leur avons demandé dans quelle mesure elles étaient « contentes » lorsqu'elles devaient préparer une production orale, ce à quoi 69% ont répondu *rarement* ou *jamais*.

des 16 élèves dont les fiches d'autoévaluation et de réflexion ainsi que les entrevues ont été analysées ont affirmé croire pleinement ou moyennement, selon le genre oral travaillé, en leur capacité de réaliser de bonnes productions orales (N=15). Finalement, toutes ces élèves (N=16) ont fixé des buts de maîtrise, même si elles l'ont fait de façon sommaire. Ces deux paramètres des croyances motivationnelles constituent des indicateurs de l'autorégulation, conformément à ce qu'avancent Zimmerman *et al.* (2017).

Le portfolio et la phase de réalisation

Les réponses portant sur la phase de réalisation et exprimées dans les deux questionnaires (Tableau XXX) nous offrent un premier portrait des stratégies générales mises en œuvre par les élèves durant la préparation et la réalisation d'une production orale. De façon générale, la relecture des consignes et l'utilisation des commentaires de l'enseignant et des collègues de classe pour améliorer le travail sont des stratégies utilisées *Toujours* ou *La plupart du temps* par une grande majorité d'élèves. En revanche, et sans surprise étant donné les résultats obtenus pour la phase de préparation, le recours à une liste d'objectifs pour vérifier la progression est une stratégie qui n'est mobilisée *Toujours* ou *La plupart du temps* que par un peu plus de la moitié des participantes, alors que le fait de noter *Toujours* ou *La plupart du temps* dans le portfolio les modifications apportées aux stratégies mobilisées n'est effectué que par 22,1 % des participantes.

Tableau XXX : Pourcentage des réponses exprimées aux questions portant sur les stratégies d'autorégulation durant la phase de réalisation

Énoncés des questionnaires (Q1 et Q2)	Toujours OU La plupart du temps		Rarement OU Jamais		Je ne sais pas	
	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2
Je vérifie régulièrement ma liste d'objectifs pour voir si je progresse correctement.	55,8 %	58,4 %	42,9 %	40,3 %	1,3 %	1,3 %
Je relis souvent les consignes pour m'assurer que ma préparation me permet de les respecter.	92,2 %	94,8 %	7,8 %	5,2 %	0 %	0 %
Lorsqu'une stratégie ou un moyen que j'ai mis en place ne fonctionne pas, je m'en rends compte.	83,1 %	81,8 %	13 %	16,9 %	3,9 %	1,3 %
Je modifie ma façon de faire quand je me rends compte que quelque chose ne fonctionne pas.	92,2 %	90,9 %	5,2 %	7,8 %	2,6 %	1,3 %
Je note dans mon portfolio les modifications que j'apporte à ma façon de faire au fur et à mesure qu'elles surviennent.	-	22,1 %	-	67,5 %	-	10,4 %
Je demande l'aide de mon enseignant lorsque j'en ai besoin.	79,2 %	79,2 %	20,8 %	20,8 %	0 %	0 %
J'utilise les commentaires de mon enseignant afin d'améliorer mon travail.	92,2 %	94,8 %	5,2 %	3,9 %	2,6 %	1,3 %
J'utilise les commentaires de mes collègues de classe afin d'améliorer mon travail.	85,7 %	88,3 %	11,7 %	9,1 %	2,6 %	2,6 %

L'analyse de contenu du matériel écrit nous permet elle aussi d'obtenir des informations intéressantes sur les stratégies qui permettent aux élèves de maintenir un contrôle sur leur processus d'apprentissage. Le tableau XXXI présente le nombre et le pourcentage d'élèves ayant mobilisé certaines des stratégies de contrôle de soi proposées dans le modèle de Zimmerman (2000 ; Zimmerman *et al.*, 2017).

Tableau XXXI : Pourcentage des stratégies de contrôle de soi utilisées par les élèves

Stratégies	N	%
Auto-instruction	5	31,25 %
Imagerie	2	12,5 %
Stratégies centrées sur la tâche	16	100 %
Gestion du temps	11	68,75 %
Organisation de l'environnement	4	25 %
Recherche d'aide	11	58,75 %
Amélioration de l'intérêt	1	6,25 %

Les résultats montrent que les trois stratégies les plus utilisées sont les *stratégies centrées sur la tâche*, celles concernant la *gestion du temps* et celles visant la *recherche d'aide*. Lorsque nous analysons les *stratégies centrées sur la tâche* qui ont été mobilisées par les élèves, nous constatons qu'un total de 62 stratégies différentes se dégagent de la recension. Parmi celles-ci, 48 sont des stratégies que nous avons qualifiées de générales, c'est-à-dire applicables à une grande variété de projets de communication. La *préparation du contenu de sa production orale sous forme de plan par points*, l'*utilisation des documents fournis par l'enseignant* et le fait de *ne pas apprendre un texte par cœur* sont les trois stratégies générales les plus utilisées. Les autres stratégies, au nombre de 14, sont dites spécifiques, c'est-à-dire qu'elles s'appliquent à un projet de communication en particulier. Nous retrouvons, par exemple, la *prise de notes sur un roman en préparation à la discussion*, ou bien la *réponse aux questions préparatoires sur les critères d'appréciation*, qui sont les deux stratégies spécifiques les plus utilisées dans la 2^e SAÉ.

L'utilisation du portfolio d'apprentissage semble avoir offert un avantage important concernant la verbalisation de ces stratégies par les élèves. En effet, l'analyse de contenu des fiches d'autoévaluation et de réflexion, ainsi que des propos tenus durant les entrevues nous permet de constater que chaque élève utilise une variété de stratégies, en plus d'être en mesure de référer, dans ses fiches d'autoévaluation, aux stratégies utilisées durant la phase de réalisation. En effet, le tableau XXXII souligne que les élèves ont utilisé en moyenne 15 stratégies différentes dans les trois SAÉ, et la majorité des stratégies utilisées par les élèves sont

verbalisées dans les fiches d'autoévaluation réalisées après chaque production orale ainsi que dans la fiche synthèse de réflexion remplie après la deuxième SAÉ, plutôt que durant les entrevues. Ce constat nous montre que les fiches d'autoévaluation et de réflexion incluses dans le portfolio constituent un outil important afin de permettre la verbalisation des stratégies.

Tableau XXXII : Moyenne du nombre de stratégies verbalisées par élève

Moyenne du nombre de stratégies par élèves	N
Moyenne du nombre total de stratégies verbalisées (autoévaluations + fiche synthèse + entrevue)	15
Moyenne totale de stratégies générales	11
Moyenne totale de stratégies spécifiques	3,4
Moyenne du nombre de stratégies verbalisées (fiches d'autoévaluation + la fiche synthèse de réflexion uniquement)	11
Moyenne de stratégies générales	7,9
Moyenne de stratégies spécifiques	3,4
Moyenne des stratégies verbalisées (entrevues uniquement)	3,9
Moyenne de stratégies générales	0
Moyenne de stratégies spécifiques	3,9

Ajoutons aussi que cette verbalisation permet à l'élève un développement du sens critique face à sa démarche, comme l'évoque Scallon (2007). Nous avons pu constater la manifestation du sens critique à travers les réflexions des élèves, particulièrement en ce qui a trait au fait d'apprendre ou non son texte par cœur en vue d'une production orale. Plusieurs élèves ont en effet mentionné dans les fiches d'autoévaluation et de réflexion incluses dans le portfolio, tout le long de la réalisation des trois SAÉ, que cette stratégie s'était montrée inefficace. Il s'agit donc d'un exemple de l'apport intéressant de cet outil quant au développement du sens critique des élèves.

EB23/FR08 : « Je pense que je ne vais plus apprendre du texte par cœur comme dans mes oraux auparavant, car j'ai appris que je fais mieux si je n'apprends pas de texte. »

L'analyse des processus de *monitorage métacognitif* et d'*enregistrement de soi*, qui sont au cœur de l'*auto-observation* durant la phase de réalisation, apporte un éclairage intéressant quant à la capacité des élèves à analyser leur processus d'apprentissage, nous permettant ainsi

de mieux comprendre l'apport du portfolio d'apprentissage dans l'utilisation de ces stratégies d'autorégulation. Cette analyse montre d'abord que le monitoring métacognitif est une tâche difficile pour plusieurs élèves puisque sur les 16 participantes dont le matériel écrit et les entrevues ont été analysés, 9 indiquent des difficultés à constater l'évolution de leurs apprentissages (N=9), tandis que 4 indiquent une facilité à le faire (N=4). Toutefois, les passages identifiés comme relevant de l'*enregistrement de soi* sont présents de façon importante chez toutes les participantes (N=16), et comportent différents types de contenus qui sont présentés dans le tableau XXXIII. On y constate que la majorité des élèves sont capables d'identifier des difficultés et des stratégies, efficaces ou non, à l'issue d'un travail intellectuel d'analyse de la démarche d'apprentissage.

Tableau XXXIII : Proportion des types de contenu exprimés par les élèves dans les passages relevant de l'*enregistrement de soi*

Type de contenu exprimé	N	%
Difficultés liées à la tâche ou au projet de communication	15	93,75 %
Stratégies qui fonctionnent	15	93,75 %
Stratégies qui ne fonctionnent pas	12	75 %
Stratégies à mettre en œuvre dans le futur	9	56,25 %
Meilleure connaissance de soi	10	62,5 %
Apprentissages reliés au genre oral travaillé	9	56,25 %

Il semble donc y avoir une discordance entre ce qu'expriment les élèves dans le questionnaire (Tableau XXX) et ce qui ressort de l'analyse de contenu du matériel, ainsi que des entrevues. En effet, dans le second questionnaire de recherche, à l'énoncé *Je note dans mon portfolio les modifications que j'apporte à ma façon de faire au fur et à mesure qu'elles surviennent*, seulement 22,1 % des participantes ont indiqué le faire *Toujours* ou *La plupart du temps*. Les élèves ne semblent donc pas avoir fait le lien entre la question posée dans le questionnaire de recherche à cette opération cognitive associée au portfolio qu'elles ont toutes manifestée dans les fiches d'autoévaluation et de réflexion qu'elles y ont incluses. Cette capacité à bâtir un répertoire constitue un élément crucial de l'autorégulation, puisqu'elle permet à l'élève de disposer d'un bagage qui l'amènera à mieux planifier ses efforts d'apprentissages

futurs (Famose et Margnes, 2016) et qui lui seront utiles dans sa vie professionnelle (Bandura, 2001). L'utilisation du portfolio contribue donc à la construction par les élèves de leur répertoire de traces d'apprentissages, comme l'encouragent Zimmerman *et al.* (2017), mais la discordance entre les résultats issus du questionnaire et les observations issues de l'analyse de contenu rappelle l'importance de l'accompagnement des élèves durant le processus de réflexion, tel que soulevé par Hartnell-Young *et al.* (2007), mais aussi la formation à mettre en place pour permettre le développement de leur pleine conscience métacognitive, comme le souligne Zimmerman (2000).

Le portfolio et la phase de réflexion

La troisième phase de l'autorégulation amène l'élève à porter, dans un premier temps, un jugement personnel sur le résultat de ses apprentissages en procédant d'abord à une évaluation de sa performance. Rappelons que pour Scallon (2007), l'*autoévaluation* est au cœur du processus de réalisation d'un portfolio d'apprentissage, et que les élèves ayant participé à notre recherche ont eu l'occasion d'en réaliser deux après chaque production orale : une première sans écouter l'enregistrement de celle-ci, une seconde après l'écoute.

L'apport du portfolio numérique d'apprentissage sur la capacité d'autoévaluation des élèves a été exposé et discuté dans un autre article³², donc nous ne reprendrons ici que la synthèse des conclusions auxquelles nous sommes arrivé. Nos résultats de recherche démontrent que la démarche proposée par le portfolio d'apprentissage, plus particulièrement la réflexion sur les processus et apprentissages réalisés aux différents moments des SAÉ à l'aide des enregistrements vidéo, amène les élèves à mieux déterminer leurs forces et leurs défis en production orale, même s'il est encore difficile pour certaines élèves de déterminer de façon juste leur niveau de compétence. Par contre, malgré des difficultés d'organisation des documents dans le portfolio, la grande majorité des élèves voient une pertinence à réaliser des autoévaluations de leurs productions orales. L'utilisation des enregistrements vidéo permet véritablement, de son côté, une prise de conscience plus juste par les élèves, et le fait que ces

³² Voir article 1

enregistrements permettent de garder dans le portfolio des traces des productions réalisées offre à l'élève la possibilité de mieux constater son évolution à travers le temps.

À ces résultats, ajoutons que le portfolio a permis aux élèves de verbaliser les causes de leurs réussites et de leurs échecs. L'analyse de ces attributions causales permet de soulever le fait que 67 % d'entre elles sont internes, c'est-à-dire associées à des stratégies mises en œuvre qui ont fonctionné ou non. Cette observation est intéressante dans la mesure où plus l'élève réfère à des causes internes, plus ses efforts risquent d'être maintenus dans le temps (Zimmerman *et al.*, 2017). C'est ce qui semble être le cas pour près des deux tiers de notre échantillon et cette prise de conscience ne peut qu'être bénéfique pour le développement de leur capacité d'autorégulation. Finalement, en ce qui a trait aux réactions personnelles, les segments codés référant à l'*autosatisfaction* se retrouvent chez toutes les élèves, et ce, que ces réactions soient positives ou négatives. Aussi, les élèves ont toutes exprimé des *décisions adaptatives* dans leurs fiches d'autoévaluation et de réflexion, montrant ainsi qu'elles souhaitent apporter des modifications à des stratégies pour gagner en efficacité dans le futur, tel que le précisent Zimmerman *et al.* (2017). Quant aux *décisions défensives*, elles ne s'observent que chez 4 participantes et elles ne représentent pas la majorité des décisions exprimées chez celles-ci. L'utilisation du portfolio d'apprentissage comme outil favorisant la réflexion et la métacognition permet donc de mettre en lumière et de guider les processus d'autorégulation associés à la phase de réflexion, et ce, grâce à la démarche proposée dans les fiches d'autoévaluation et de réflexion.

Malgré ces bénéfices associés à l'utilisation du portfolio numérique d'apprentissage, les élèves ont éprouvé du mal à tirer pleinement profit de l'aspect organisationnel de l'outil, soit le fait qu'il serve de contenant à l'ensemble des traces d'apprentissage. Dans le second questionnaire de recherche, certaines réponses (Tableau XXXIV) montrent d'ailleurs que près de la moitié des participantes ont du mal à percevoir l'utilité et la pertinence de l'outil dans leurs tâches de réflexion.

Tableau XXXIV : Pourcentage des réponses exprimées face à l'utilité du portfolio

Énoncés du questionnaire 2	Toujours OU La plupart du temps	Rarement OU Jamais	Je ne sais pas
Les activités liées au portfolio numérique en communication orale me permettent de réfléchir aux moyens que j'ai mis en place pour déterminer ceux qui fonctionnent et ceux qui ne fonctionnent pas.	50,6 %	28,6 %	20,8 %
Les activités liées au portfolio numérique en communication orale facilitent mon travail de réflexion.	49,4 %	36,4 %	14,3 %

Les commentaires recueillis durant les entrevues abondent dans le même sens, puisque lorsqu'on demandait aux participantes de nous parler de leur perception de l'aspect organisationnel du portfolio pour regrouper l'ensemble du matériel ayant permis la réflexion sur les productions orales, 14 des 16 participants ont indiqué ne pas avoir pleinement trouvé une utilité au portfolio lui-même.

EA01/ENT : Je sais pas si ça a vraiment été utile parce que je suis pas allée vraiment visiter les dossiers et vraiment vu, revu les critères et les vidéos. J'ai pas vraiment prêté attention au portfolio. Je fais juste remplir, puis après ça, ok, c'est fini.

EB26/ENT : [...] le portfolio numérique, j'allais pas beaucoup le voir, donc je n'ai pas vraiment vu à quoi ça servait. Mais j'ai l'impression que si je serais allée le voir, ça m'aurait plus aidée, parce que j'aurais pu faire un résumé de la situation d'oral avant celle que j'allais faire, ça aurait pu m'aider, mais je ne l'ai pas vraiment fait.

Conclusion

L'objectif que nous visions dans cet article était de décrire et d'analyser l'apport du portfolio numérique d'apprentissage dans l'utilisation de stratégies d'autorégulations d'élèves du secondaire lors d'activités de production orale. L'analyse quantitative et qualitative que nous avons effectuée nous a permis de mieux comprendre cet apport au regard des différentes phases de l'autorégulation du modèle de Zimmerman (2000 ; Zimmerman *et al.*, 2017). Au départ, la *fixation des buts* est une étape réalisée partiellement par les élèves, qui ont peu le réflexe de consulter les autoévaluations antérieures pour déterminer ces buts. L'utilisation du portfolio ne semble pas avoir appuyé de manière adéquate les élèves dans ce processus, ce à quoi nous

attribuons l'hypothèse du manque d'encadrement des enseignants. La *planification stratégique*, quant à elle, semble bénéficier des outils du portfolio, étant donné qu'entre deux productions, les fiches d'autoévaluation offrent aux élèves un temps d'arrêt réflexif, qui constitue donc un apport pertinent associé au portfolio d'apprentissage. Il lui permet, au terme du *monitorage métacognitif* et de l'*enregistrement de soi*, de s'appuyer sur les différents documents reliés à la SAÉ, d'y consigner ses expériences d'apprentissage réussies ou non, de les commenter et d'identifier les stratégies les plus efficaces et celles à modifier afin de guider la planification de ses futurs efforts d'apprentissage. La démarche réflexive associée au portfolio offre enfin un temps d'arrêt permettant également une *autoévaluation* de la performance, ainsi que l'établissement des *attributions causales* et des *décisions adaptatives et défensives* qui en découleront. Toutefois, l'aspect organisationnel du portfolio ne semble pas contribuer à développer les stratégies d'autorégulation des élèves dans les tâches d'oral, comme l'a démontré l'analyse des réponses au second questionnaire de recherche ainsi qu'aux entrevues semi-dirigées.

Ainsi, l'utilisation des outils réflexifs associés au portfolio numérique d'apprentissage nous apparaît pertinente pour appuyer le développement des stratégies d'autorégulation en production orale. Toutefois, à l'instar des recommandations issues de la recherche, il importe d'assurer un suivi serré auprès des élèves et d'offrir de la formation afin de les guider vers une utilisation optimale de l'outil, notamment en ce qui a trait au processus d'autofixation des buts, qui représente un défi pour les élèves.

Comme toute recherche comporte ses limites et ses forces, il convient d'évoquer les nôtres pour mieux apprécier nos résultats. En matière de limite, nous pouvons souligner l'échantillon que nous avons choisi, constitué uniquement de filles fréquentant un établissement privé. Les résultats que nous avons obtenus grâce à celui-ci s'appliquent donc à un contexte bien précis, ce qui les rend difficilement transférables. Toutefois, le caractère exploratoire de notre recherche justifie le choix de l'échantillon et constitue également une force. En effet, notre recherche permet de jeter un regard particulier sur la démarche intellectuelle sous-jacente au portfolio d'apprentissage et qui caractérise le travail de l'oral par des élèves du secondaire. Elle permet une compréhension plus précise du rôle des outils proposés par le portfolio

d'apprentissage de la production orale aux différents moments de la réalisation des tâches. Il s'agit donc d'une contribution intéressante dans le champ de la didactique de l'oral.

Pour aller plus loin dans cette compréhension, nous croyons qu'il serait intéressant de pousser davantage l'analyse des stratégies pour mieux comprendre quelles sont précisément celles qui sont mobilisées par les élèves en fonction du genre oral travaillé, ce qui permettrait très certainement de mieux comprendre leur interaction et les modèles qui sont récurrents. Il importe également de mener des recherches portant sur les moyens de faciliter la rétroaction des enseignants dans un contexte où la lourdeur de la tâche est identifiée comme un frein à l'accompagnement adéquat aux élèves.

Bibliographie

(Par souci d'économie, d'écologie et de pertinence, les références de cet article ne sont mentionnées que dans la section bibliographique de cette thèse.)

Chapitre 8 : Conclusion générale

Les différentes parties de cette thèse doctorale ont permis de mettre en évidence une réalité présente dans les classes de français au secondaire : la difficulté à mettre en place des stratégies efficaces pour permettre aux élèves de réaliser des apprentissages solides et durables en communication orale. Or, les différents auteurs qui nous ont permis d'élaborer notre cadre théorique montrent qu'il est possible de recourir à des modèles et à des outils technologiques pour pallier ces différentes difficultés, mais qu'un vide existe quant à l'expérimentation de certains d'entre eux.

Ainsi, cette recherche nous a permis d'expérimenter l'utilisation du portfolio numérique d'apprentissage jumelé à des enregistrements audio et vidéo, afin de décrire et d'analyser son apport sur la capacité des élèves à évaluer leurs forces et défis en production orale, sur l'engagement affectif dans des tâches liées à cette compétence et sur les processus d'autorégulation qui doivent être mobilisés dans un tel contexte.

Nous avons choisi de présenter les résultats de notre recherche à travers trois articles (Article 1 : *Apport du portfolio numérique d'apprentissage pour l'évolution de la compétence en production orale d'élèves du secondaire en classe de français, langue d'enseignement ?* ; article 2 : *L'engagement affectif dans les tâches de production orale : l'apport du portfolio numérique d'apprentissage* ; article 3 : *Compétence en production orale et stratégies d'autorégulation : Quel apport du portfolio numérique d'apprentissage ?*). Dans ce chapitre final, nous souhaitons, dans un premier temps, effectuer la synthèse des résultats obtenus. Dans un deuxième temps, identifier les forces et les limites de notre recherche. Enfin, nous terminerons par une proposition de recommandations ainsi que par la définition de pistes de recherches futures.

8.1 Synthèse des résultats

Nous présenterons ici une synthèse des résultats que nous avons obtenus dans chacun des trois articles de notre thèse. Rappelons que bien que chacun d'eux traite d'un objectif spécifique, l'ensemble des articles permet répondre à notre objectif général, soit de décrire et d'analyser l'apport du portfolio numérique d'apprentissage pour le développement de la

compétence en production orale d'élèves du secondaire en classe de français, langue d'enseignement. Cette synthèse nous permettra donc de mettre en exergue des éléments issus de chacun des articles de notre thèse afin de répondre à cet objectif. Par la suite, nous nous efforcerons de faire ressortir les résultats clés de notre recherche, accompagnés de pistes d'interprétation auxquelles ils ont mené.

8.1.1 Synthèse des résultats du premier article de thèse

Notre premier article aborde la question de l'autoévaluation comme mécanisme important lié à l'utilisation du portfolio d'apprentissage de la production orale. Au cœur du processus d'apprentissage, comme mis de l'avant dans le PFÉQ (MÉQ, 2006b ; MELS, 2009a), les activités métacognitives occupent une place de choix dans les modèles didactiques de l'oral (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Dumais, 2010c ; Lafontaine, 2007), et leur mise en œuvre permettent à l'élève d'occuper une place centrale dans ses apprentissages (Durand et Chouinard, 2012). Pour permettre le développement des compétences métacognitives des élèves, le portfolio d'apprentissage constitue un outil fort pertinent, que ce soit pour l'apprentissage en général ou bien pour le domaine précis de la communication orale. D'une part, cet outil permet à l'élève, grâce à des buts fixés au début d'une situation d'apprentissage, de comparer les fruits de son travail, ainsi que les processus et stratégies mis en œuvre pour y arriver, à ces buts d'apprentissage et aux attentes de l'enseignant pour démontrer sa progression et ses acquis (Chang, 2009 ; Hartnell-Young *et al.*, 2007). Cette démonstration s'effectue à partir de travaux variés et de réflexions à travers lesquelles il pourra effectuer un bilan de ses acquis et en faire la démonstration à l'enseignant (Durand et Chouinard, 2012).

À la lumière de ces éléments théoriques, nous nous sommes fixé comme objectif de décrire et d'analyser l'apport du portfolio numérique d'apprentissage pour l'autoévaluation de la compétence en production orale d'élèves du secondaire en classe de français. Pour répondre à cet objectif, nous avons choisi une méthodologie mixte à caractère exploratoire nous ayant permis de réaliser une collecte de données durant près d'une année scolaire, durant laquelle se sont tenues des activités de production orale réparties dans trois SAÉ. Nos données sont donc issues des réponses de 77 élèves de 3^e secondaire (N=77) à deux questionnaires, de la première partie des fiches d'autoévaluation issues des portfolios de 53 d'entre elles (N=53), ainsi que des

réflexions et des verbatim d'entrevues de 16 d'entre elles (N=16). L'analyse statistique descriptive de certains énoncés des questionnaires, grâce aux distributions de fréquence, réalisées avec le logiciel *Microsoft Excel pour Mac*, ainsi que de la première partie des fiches d'autoévaluation, conjuguée à l'analyse de contenu des réflexions et des verbatim, réalisée avec le logiciel *NVivo*, version 12.5.0, nous a permis d'effectuer quatre constats à la lumière des résultats obtenus.

D'abord, malgré la nouveauté que représente la réalisation d'autoévaluations pour plusieurs élèves, celles-ci ont reconnu en cette activité métacognitive l'aspect utile et pertinent, étant donné qu'elles ont pu, grâce à elle, constater leurs forces et leurs défis. Le développement de leur compétence à réaliser cette tâche n'a pas été nécessairement facile : plusieurs ont éprouvé plus de difficulté à identifier leurs forces que leurs défis. Toutefois, au terme de l'année scolaire et de la réalisation des trois SAÉ, nous avons pu observer une augmentation du pourcentage d'accord entre les autoévaluations des élèves des critères évalués dans les tâches d'oral et l'évaluation effectuée par l'enseignant, surtout lorsque la vidéo est utilisée en appui à l'autoévaluation. Ce constat nous indique donc, à l'instar des travaux de Venkatesh *et al.* (2013), que le temps et la pratique permet une amélioration de la capacité d'autoévaluation et de réflexion des élèves, mais aussi, comme l'ont démontré Lafontaine et Hébert (2015), ainsi que Pellerin (2018a), que l'utilisation de la vidéo constitue un net avantage duquel bénéficient les élèves lorsqu'elles évaluent leurs productions orales.

Ensuite, les résultats que nous avons obtenus nous montrent que les élèves s'attribuent un niveau de compétence moins élevé que l'enseignant lorsqu'elles s'autoévaluent. Cette difficulté à se reconnaître à leur juste valeur nous a amené à nous questionner sur leur compréhension des niveaux de compétence en oral et sur l'absence de rétroaction systématique par rapport aux réflexions ajoutées au portfolio. Ainsi, bien qu'à notre avis, un encadrement plus grand, dont l'effet positif a été souligné par Tillema et Smith (2000) et Venkatesh *et al.* (2013), aurait pu nous montrer une différence significative dans les observations que nous aurions effectuées, une diminution de l'écart entre l'évaluation de l'enseignant et l'autoévaluation de l'élève après la réalisation des trois SAÉ nous porte à croire que la structure des activités et des documents mise en place pour soutenir la réflexion dans le cadre de la réalisation du portfolio d'apprentissage a su porter ses fruits auprès des élèves.

Puis, malgré cette tendance à l'attribution d'un niveau de compétence moins élevé observée dans le jugement des élèves, nous avons pu relever que la qualité des réflexions effectuées dans le cadre de la réalisation du portfolio numérique est majoritairement élevée, observation qui concorde avec les résultats de Chang *et al.* (2012). De notre côté, nous pouvons ajouter que la vidéo joue un rôle particulièrement intéressant dans un contexte d'apprentissage de la production orale, puisque son utilisation permet une plus grande proportion de réflexion de qualité élevée. En outre, les deux types de productions orales que les élèves ont réalisés (type exposé et type discussion) n'ont pas donné des réflexions de qualité équivalente, le caractère nouveau des exposés de type discussion ayant donné lieu à davantage de réflexion de niveau qualitatif moyen. Un travail plus soutenu et plus approfondi sur les modalités et aspects liés à la maîtrise des habiletés de discussion, comme évoqué par Famose et Margnes (2016), permettrait sans doute une meilleure qualité de réflexion chez les élèves.

Enfin, nous avons pu constater un malaise chez certaines élèves à s'octroyer la cote maximale de maîtrise de certains critères. Cette observation concorde avec les observations réalisées précédemment, et montre encore une fois que la pratique et l'encadrement permettent de constater une amélioration de la capacité d'autoévaluation dans le temps, comme l'évoquent Durand et Chouinard (2012) ainsi que Venkatesh *et al.* (2013).

En somme, nos résultats de recherche nous ont permis de constater et de décrire un apport intéressant du portfolio numérique d'apprentissage dans la capacité d'autoévaluation des productions orales des élèves, et nous montrent que le temps, la pratique et l'encadrement sont garants de cette amélioration, surtout lorsqu'ils sont conjugués à l'utilisation de la vidéo.

8.1.2 Synthèse des résultats du second article de thèse

Le second article traite d'un aspect complémentaire au concept de l'autoévaluation abordé dans le premier article, soit le concept de l'engagement affectif. La question de l'autoévaluation comme processus important du portfolio numérique d'apprentissage que nous avons élaborée dans le chapitre 5 de notre thèse nous a en effet mené vers la dimension affective de l'engagement, entre autres en raison de la place importante qu'occupent les émotions, dont le stress, dans ce type de tâche (Dumais, 2008 ; Plessis-Bélair, 1994 ; Sénéchal, 2012). Ainsi, l'objectif que nous avons poursuivi dans ce deuxième article consiste à décrire l'apport du

portfolio numérique d'apprentissage sur l'engagement affectif d'élèves du secondaire dans les tâches de production orale en classe de français. Sachant que la recherche sur le portfolio d'apprentissage a montré que son utilisation permet à l'élève d'occuper une place centrale dans ses apprentissages et de se comparer à lui-même, entraînant ainsi une augmentation de sa motivation (Simon et Forgette-Giroux, 1994 ; Durand et Chouinard, 2012), il nous a paru pertinent d'explorer de quelle manière certaines composantes de l'engagement affectif décrites dans le modèle d'Eccles et Wang (2012) pouvaient être impliquées

Pour ce faire, à l'instar de la méthodologie présentée dans notre premier article, nous avons adopté un devis de recherche mixte s'inscrivant dans un paradigme interprétatif (Fortin et Gagnon, 2016), à caractère exploratoire. Nous avons recueilli les réponses de 77 élèves de 3^e secondaire (N=77) à deux questionnaires de recherche, ainsi que les fiches d'autoévaluation, les fiches synthèses de réflexion et les transcriptions d'entrevues individuelles de 16 de ces élèves (N=16). Les stratégies d'analyse de données que nous avons retenues se résument en une analyse statistique descriptive appuyée par des distributions de fréquences des réponses aux questionnaires ainsi que l'analyse de contenu de l'ensemble du matériel écrit.

Cette analyse nous a permis d'effectuer plusieurs observations par rapport aux 4 composantes du modèle d'Eccles et Wang (2012). D'abord, nos résultats confirment le faible intérêt des élèves pour les tâches de production orale, comme nous l'avons mentionné plus haut, puisque 50 % des élèves dont le matériel écrit et les verbatim d'entrevue ont été analysés affirment qu'elles vivent des émotions négatives à l'annonce d'une production orale. Ce manque d'intérêt s'observe aussi dans les tâches liées au portfolio, que beaucoup d'élèves apprécient peu, bien qu'elles y voient une utilité. Ainsi, l'utilisation de cet outil ne semble pas apporter une plus-value pour augmenter l'intérêt des élèves, lequel est davantage influencé par les paramètres de la tâche elle-même, comme le précisent Dolz et Schneuwly (1998), Lafontaine et Préfontaine (2007) et Pellerin (2014 ; 2018a ; 2018b).

Lorsqu'on s'attarde à la seconde composante du modèle d'Eccles et Wang, soit la valeur attribuée à la réalisation de soi, nos conclusions sont légèrement différentes. D'abord, nous avons pu déterminer que les élèves souhaitent bien réussir une production orale pour des raisons associées d'abord à l'obtention de bons résultats, mais aussi pour des raisons associées à leur identité, qu'elle soit personnelle ou sociale. En effet, plusieurs élèves ayant indiqué ne pas

vouloir être prises au dépourvu pendant une présentation, ou bien ne pas paraître non préparées, nous pouvons ici bien percevoir que ce sont les conséquences liées à la réalisation de soi, telle que présentée par Eccles et Wang (2012) qui motivent la réussite d'une présentation. Sur cet aspect, les activités réflexives du portfolio présentent des bénéfices intéressants, étant donné le regard critique qu'elles posent sur leurs productions orales, à l'instar de ce qu'indique Scallon (2007), identifiant ainsi les forces et les défis, et donc sachant précisément ce sur quoi elles doivent travailler et orienter leurs efforts. L'investissement dans les activités réflexives est donc pertinent et utile pour que les élèves puissent répondre aux besoins relatifs à la réalisation de soi.

La composante de l'utilité des tâches de production orale tire également parti de l'utilisation du portfolio numérique d'apprentissage. D'entrée de jeu, bien qu'elles apprécient peu les tâches de production orale, les élèves en voient l'utilité dans la vie, que ce soit pour des raisons scolaires (obtenir de bonnes notes), sociales (être capable de communiquer avec les autres) ou professionnelles (savoir communiquer dans le cadre d'un emploi). Encore là, la réalisation des activités réflexives associées au portfolio, plus particulièrement les autoévaluations, permet aux élèves de mieux se connaître, rejoignant les propos de Durand et Chouinard (2012), de mieux se préparer pour les productions orales, voire de se lancer des défis. De plus, le recours à la vidéo a été soulevé comme important dans le processus d'autoévaluation, étant donné le fait que les élèves disposent d'un regard plus juste quant à leur profil de locutrice.

L'utilisation de la vidéo a également joué un rôle important dans la quatrième composante du modèle, soit le « coût » lié aux tâches d'oral. Dans notre contexte, le stress représente sans conteste et sans surprise le « coût » le plus observé, surtout lorsque les tâches d'oral sont évaluées, constat concordant avec les propos de Sénéchal (2012). Le fait d'avoir réalisé des activités réflexives a permis aux élèves de relativiser leurs perceptions quant à leur performance, se voyant souvent pires qu'elles ne l'étaient, leur offrant ainsi une occasion de constater de façon plus objective leurs forces et leurs défis. Or, malgré ce bénéfice, l'apport du portfolio ne semble que partiel dans la gestion du stress, compte tenu du fait que son niveau soit demeuré élevé, même après avoir utilisé l'outil durant les trois.

En somme, l'utilisation du portfolio numérique d'apprentissage, plus particulièrement le volet réflexif de l'outil, apporte très certainement une plus-value aux élèves qui l'utilisent par

rapport à la dimension affective de l'engagement. En effet, la réalisation des autoévaluations s'effectuant à l'aide des critères d'évaluation servant à donner la note à l'élève, celles-ci permettent une conscience de ses forces et défis et améliorent la compréhension de l'évaluation réalisée par l'enseignant. Parce qu'elles permettent s'observer et de disposer d'une trace enregistrée de ses productions orales, les activités réflexives associées au portfolio représentent pour les élèves une occasion fort intéressante d'augmenter la confiance et de diminuer le stress associé à l'évaluation. En revanche, notre recherche ne permet pas de relever un quelconque effet bénéfique du volet organisationnel de l'outil, c'est-à-dire le regroupement et l'organisation des documents, sur l'engagement affectif des élèves en production orale.

8.1.3 Synthèse des résultats du troisième article de thèse

Le troisième article proposait d'élargir les concepts au cœur des premier et second articles en abordant la question des stratégies d'autorégulation. Ainsi, en nous appuyant sur le modèle de l'autorégulation des apprentissages de Zimmerman (2000 ; Zimmerman *et al.*, 2017), et sur les principaux résultats de la recherche ayant montré les avantages et défis de l'utilisation du portfolio d'apprentissage à l'école, nous avons voulu répondre à un objectif de recherche qui était de décrire et d'analyser l'apport de cet outil sur le recours à des stratégies d'autorégulation lors d'activités de production orale. À l'instar de la méthodologie que nous avons suivie pour répondre à l'objectif de recherche du deuxième article, nous avons construit un devis de recherche mixte s'inscrivant dans un paradigme interprétatif (Fortin et Gagnon, 2016). L'analyse des données recueillies au moyen des questionnaires de recherche, des fiches d'autoévaluation et de réflexion des élèves, ainsi qu'à travers les entrevues individuelles, nous a permis de dresser un portrait des stratégies observées durant les trois phases de l'autorégulation, et nous avons pu mieux décrire l'apport du portfolio à chacune de ces phases.

D'abord, les résultats obtenus nous ont permis de relever que durant la phase d'anticipation, l'étape d'*autofixation des buts* est une étape peu réalisée au départ par les élèves, du moins pas consciemment. En effet, bien que les consignes et documents fournis par l'enseignant constituent la base de référence des élèves pour s'assurer que leur travail les mène vers la réussite, peu d'élèves ont le réflexe de formuler leurs propres buts d'apprentissages, en fonction de leurs besoins personnels, et de les noter dans leur portfolio. Or, Azevedo *et al.* (2010)

indiquent qu'il s'agit d'une tâche difficile pour des élèves du secondaire. Nous avons tout de même pu observer des traces des buts dans les fiches d'autoévaluation et de réflexion, réalisées après une production orale, et il nous a été possible de constater la capacité des élèves à formuler des buts proximaux et spécifiques, c'est-à-dire portant sur la maîtrise d'objets précis d'oral abordés dans les documents de l'enseignant. Toutefois, ces formulations demeuraient assez vagues et auraient mérité quelques précisions. Dans le cadre de notre recherche, le portfolio n'a pas permis d'apporter une plus-value quant à cette stratégie d'autorégulation. Toutefois, l'adoption d'un encadrement et d'une rétroaction générale plutôt qu'individualisée pourrait selon nous expliquer cette difficulté, à l'instar de ce qu'affirment Azevedo *et al.* (2010) ainsi que Dolmans et Van Merriënboer (2016). En ce qui concerne la *planification stratégique*, encore là, les élèves n'ont pas le réflexe conscient de réfléchir à des stratégies à mettre en œuvre. Plusieurs ont d'ailleurs tendance à confondre *buts d'apprentissages* et *stratégies d'apprentissage*, confusion qui s'estompe légèrement d'une réflexion à l'autre. Il semble d'ailleurs que les temps d'arrêt offerts par les activités réflexives du portfolio aient contribué à ce que les élèves puissent développer cette meilleure compréhension de la distinction entre les deux concepts, mais que ce soit un travail à parfaire. Nos résultats rejoignent ici encore Dolmans et Van Merriënboer (2016), qui identifient le temps comme un facteur permettant le développement de bonnes habiletés réflexives chez l'élève. Enfin, bien que les élèves aient manifesté un intérêt plutôt faible pour les tâches d'oral, comme soulevé dans notre premier article de thèse, d'autres éléments reliés aux *croyances motivationnelles*, tels que leurs croyances d'autoefficacité, leur permettent de trouver une certaine motivation pour s'engager dans les tâches d'oral et pour arriver à mobiliser des stratégies d'autorégulation (Zimmerman *et al.*, 2017).

Ensuite, nos résultats indiquent que lors de la phase de réalisation des tâches de production orale, ce sont davantage les consignes de l'enseignant qui sont utilisées par les élèves pour s'assurer que leur démarche les mène vers une réussite des tâches d'oral, plutôt que le recours à une liste de buts d'apprentissage personnels. De plus, les élèves mobilisent davantage des stratégies centrées sur la tâche, des stratégies de gestion du temps et des stratégies de recherche d'aide, qu'elles ont verbalisées dans leurs fiches d'autoévaluation et de réflexion, ainsi que durant les entrevues. À cet égard, la verbalisation constitue, selon nous, un avantage

offert par l'utilisation du portfolio, et ce, pour deux raisons. D'abord, elle permet à l'élève une prise de conscience des stratégies employées ainsi qu'une validation de l'efficacité de ces stratégies au regard des objectifs à atteindre. Ensuite, la consignation des stratégies verbalisées et des expériences d'apprentissage qui y sont associées permet à l'élève de se constituer un répertoire qui l'amènera à mieux planifier ses efforts d'apprentissage futurs, comme le suggèrent Zimmerman *et al.* (2017).

Enfin, en ce qui a trait à la phase de réflexion, la démarche réflexive associée au portfolio permet aux élèves de réaliser une autoévaluation juste de leurs forces et défis, tel que nous l'avons présenté dans notre premier article de thèse. À cet égard, les élèves voient une pertinence à ces activités, dont elles ont pu constater les bénéfices durant la réalisation des trois SAÉ, entre autres grâce à l'utilisation de la vidéo, dont l'apport avait été évoqué par Charbonneau et Ouellet (2007). De plus, la structure des autoévaluations a permis aux élèves de verbaliser les attributions causales à leurs réussites et leurs échecs, et nos résultats montrent que la très grande majorité attribue celles-ci à des causes internes, c'est-à-dire aux stratégies mises en œuvre, ce qui leur permet de mieux cibler les efforts à réaliser et ainsi mieux s'investir pour pouvoir s'améliorer (Zimmerman *et al.*, 2017). Enfin, le portfolio a également permis une verbalisation des décisions majoritairement adaptatives des élèves au regard des forces et défis observés, ainsi que des attributions causales qui sont ressorties de leurs réflexions. Encore là, les résultats indiquent que l'aspect réflexif du portfolio numérique d'apprentissage, assuré par la réalisation des autoévaluations et des réflexions durant l'année scolaire, a amené les élèves à mobiliser des stratégies d'autorégulation (Venkatesh *et al.*, 2013) qui leur permettront de réaliser des apprentissages durables et solides en production orale (Lafontaine, 2007). Toutefois, l'aspect organisationnel du portfolio n'a pas constitué, au terme de notre analyse, un élément contribuant de manière importante au développement des stratégies d'autorégulation des élèves.

8.1.4 Synthèse des trois articles de thèse et interprétation globale des résultats

Nous avons proposé dans notre recherche de décrire l'apport du portfolio numérique d'apprentissage pour le développement de la compétence en production orale d'élèves du secondaire. Pour ce faire, nous nous sommes d'abord appuyé sur une synthèse des travaux

portant sur le portfolio d'apprentissage, puis nous avons précisé les concepts qui nous apparaissaient les plus pertinents pour aborder la question de son utilisation dans le domaine de la didactique de l'oral. Ainsi, dans l'article 1, nous avons pu examiner plus précisément l'apport de l'outil sur la capacité d'autoévaluation de la compétence orale. Les résultats empiriques que nous avons obtenus montrent un apport positif de l'utilisation du portfolio numérique d'apprentissage sur cette capacité, notamment en permettant aux élèves de réaliser des évaluations plus justes de leur compétence orale et de mieux identifier leurs forces et défis. À cet égard, l'utilisation de la vidéo a constitué un atout non négligeable. Malgré cela, les élèves s'attribuent généralement un niveau de compétence moins élevé que l'enseignant, hésitant même à s'octroyer un niveau de compétence supérieur aux attentes. Dans l'article 2, nous nous sommes intéressés à la question de l'engagement affectif et de l'apport du portfolio sur celui-ci. Il en ressort que les activités réflexives réalisées dans le portfolio numérique d'apprentissage permettent aux élèves de jeter un regard plus objectif à leurs productions orales, encore là grâce à la vidéo, et de relativiser les perceptions parfois erronées qu'elles ont immédiatement après avoir réalisé celles-ci. Cette prise de conscience diminue d'une part le stress ressenti face à l'évaluation, et augmente d'autre part la confiance quant à sa capacité à communiquer oralement. Enfin, dans l'article 3, nous nous sommes attardés aux stratégies d'autorégulation présentées dans les trois phases du modèle de Zimmerman (2000 ; Zimmerman *et al.*, 2017). Nous avons pu constater que certaines stratégies d'autorégulation, telles que la fixation des buts et la planification stratégique, présentaient des lacunes chez les élèves et que le portfolio permettait de constater celles-ci. Qui plus est, la mise en relation des différentes sources de données a permis de relever quelques incohérences entre les perceptions exprimées à travers les réponses les questionnaires de recherche et les constats effectués lors de l'analyse de contenu du matériel écrit, en ce qui a trait à l'utilisation de stratégies d'autorégulation. La figure 19 propose une synthèse des apports et défis liés à l'utilisation du portfolio numérique d'apprentissage en production orale.

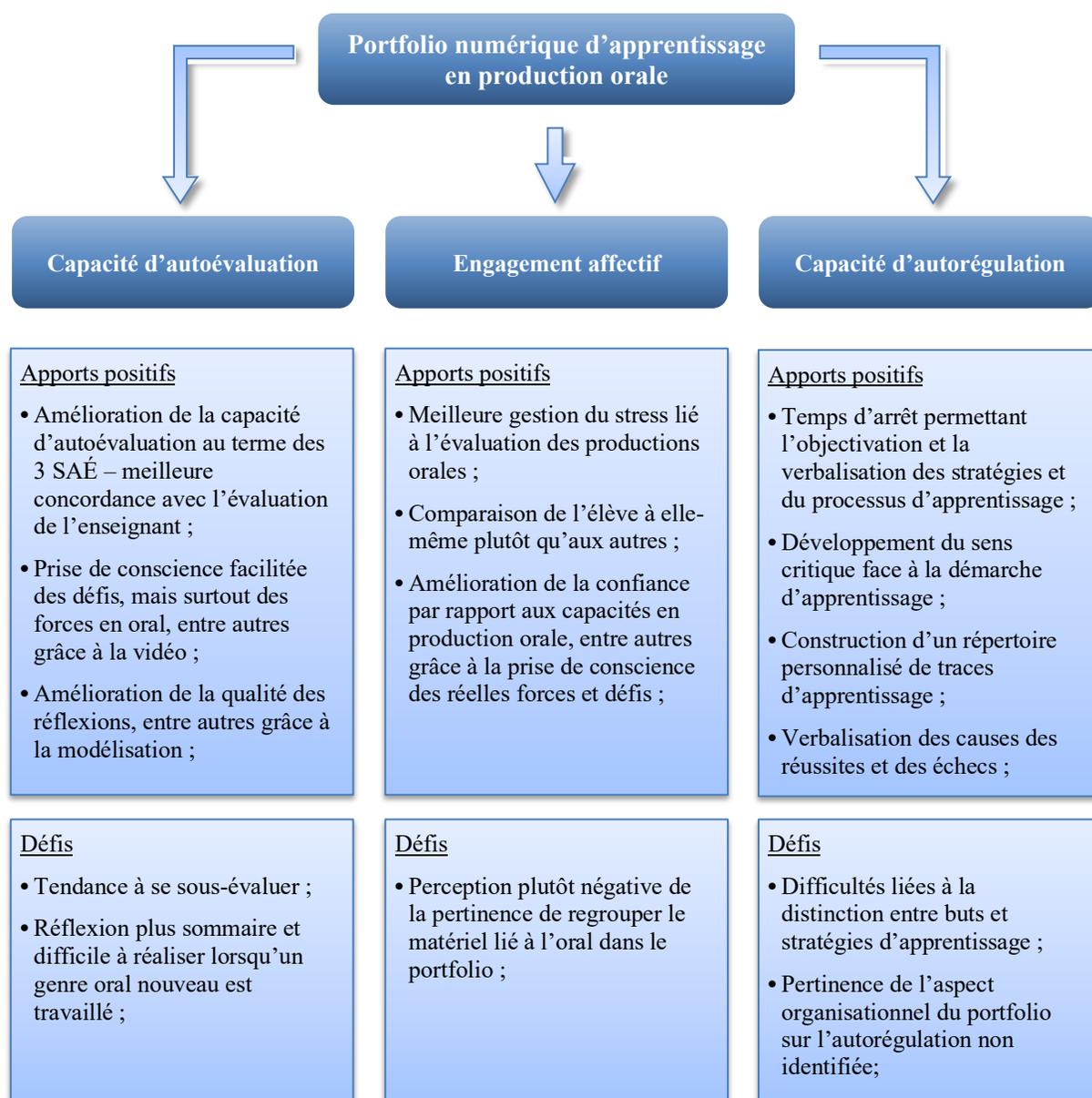


Figure 19 : Synthèse des apports et défis liés à l'utilisation du portfolio numérique d'apprentissage en production orale

Les résultats que nous venons de résumer nous amènent à proposer des pistes interprétatives plus larges à l'égard de l'utilisation du portfolio numérique d'apprentissage quant au développement de la compétence en production orale. Ces pistes interprétatives vont au-delà des objectifs spécifiques de recherches que nous avons poursuivis, et elles permettent d'approfondir la compréhension de la réalité que nous avons étudiée.

La première piste interprétative touche les résultats que nous avons présentés dans l'article 1, plus particulièrement en ce qui a trait à la difficulté de certaines élèves à se voir telles qu'elles sont, par exemple en hésitant à s'octroyer un niveau supérieur de compétence. Ici, les travaux de Famose et Margnes (2016) nous amènent à formuler deux hypothèses qui pourraient expliquer cette difficulté. D'abord, les auteurs expliquent l'importance d'avoir des « croyances sur la possession ou non de ressources personnelles (habiletés, aptitudes, compétences, etc.). Il s'agit là essentiellement de croyances sur soi » (p. 158). Ainsi peut-on se questionner sur les croyances de soi des élèves qui ont participé à notre recherche. À cet égard, les auteurs expliquent que le concept de soi académique se construit à partir de la comparaison de l'élève avec le groupe entier, ce qu'ils nomment la *comparaison de groupe*, et avec un ou quelques autres élèves, ce qu'ils nomment la *comparaison individuelle*. Or, cette construction est complexe et peut entraîner des discordances avec la réalité, puisque, par exemple, « un élève peut se percevoir lui-même comme étant l'un des plus mauvais élèves de sa classe (comparaison de groupe) mais être plus performant que son meilleur ami, avec lequel il préfère se comparer (comparaison individuelle descendante). » Cet exemple illustre la complexité de cette construction, et pourrait constituer une première hypothèse pour expliquer les constats que nous avons effectués. Ensuite, les auteurs expliquent que pour arriver à réaliser une autoévaluation efficace, il est nécessaire de s'appuyer sur les buts fixés au départ. Or, nous l'avons constaté, cette étape s'est révélée être difficile pour plusieurs élèves dans le cadre de notre recherche. On peut donc avancer comme seconde hypothèse que la mise en relation de leur performance au but d'apprentissage visé a représenté un défi les amenant à éprouver de la difficulté à cet égard.

Notre seconde piste interprétative concerne la question de l'engagement affectif abordée dans l'article 2, non pas dans les tâches de production orale, mais bien dans la réalisation des tâches liées au portfolio d'apprentissage. Nous y avons à cet égard soulevé le manque d'intérêt à réaliser ces dernières, malgré une perception positive de l'utilité des activités réflexives. D'ailleurs, si les élèves ont, pour la plupart, réalisé l'ensemble des autoévaluations que l'enseignant demandait de faire, plusieurs ont investi peu de temps et d'énergie à organiser leur portfolio en regroupant les documents selon les exigences de l'enseignant. Rappelons à cet égard les résultats de Hartnell-Young *et al.* (2007) au sujet de l'intérêt plus faible des élèves du secondaire à réaliser un portfolio en comparaison avec les élèves du primaire. Pourquoi un tel

manque d'engagement? Nous pouvons ici émettre avec prudence quelques hypothèses expliquant selon nous cette réalité. D'abord, le contexte du secondaire diffère de celui du primaire en ce qui a trait à l'organisation scolaire. L'emploi du temps du secondaire étant régi par des périodes attribuées aux différents cours, généralement tous donnés par un enseignant différent, nous porte à croire qu'il peut être difficile d'octroyer du temps de travail sur le portfolio, sachant que les programmes sont chargés. Ensuite, la réalité du secondaire en matière de charge de travail implique que les élèves ont normalement et selon toute logique davantage de tâches scolaires à faire à la maison (Karsenti, 2015). Or, ces tâches doivent apparaître attrayantes, pertinentes et intéressantes aux yeux des élèves (Karsenti, 2015). À cet égard, une élève soulève un défi relativement aux tâches liées au portfolio à faire à la maison.

EA25/ENT : « [...] puis à la fin de chaque oral, nous donner un petit temps en classe, je sais pas 10, 15 minutes pour ranger les choses dedans. Parce que souvent, si c'est rendu à la maison, on a d'autres devoirs ou évaluations, puis on oublie. »

Cet extrait d'entrevue soulève donc une question quant à la pertinence et à la priorité des tâches associées au portfolio comparativement aux autres tâches scolaires à faire en devoir.

Enfin, la réticence et le manque de rigueur dans l'organisation matérielle du portfolio peuvent s'expliquer, dans notre contexte, par le fait que les élèves disposent déjà, pour la plupart, d'un système d'organisation de leurs fichiers numériques dans l'interface Google Drive, et que cet apprentissage est effectué dans le cadre d'ateliers informatiques en 1^{re} secondaire. Leur demander de modifier cette organisation, selon ce qui ressort des commentaires, ne leur a pas paru aussi pertinent que de réaliser des autoévaluations, compte tenu de l'efficacité déjà installée grâce à leurs méthodes actuelles. De plus, l'objectif principal de la réalisation de ce portfolio était de permettre aux élèves de consigner des traces d'apprentissages de la production orale échelonnées sur l'ensemble de l'année scolaire dans le but de constater leur évolution. Ainsi, l'accent n'a pas été mis sur la créativité, pouvant s'avérer bénéfique selon certains chercheurs (Durand et Chouinard, 2012 ; Harnell-Young *et al.*, 2007) ni sur la présentation à un public plus large, comme les parents et les pairs (Harnell-Young *et al.*, 2007). Il y a donc tout lieu de croire que les visées du portfolio d'apprentissage, surtout en ce qui a trait à l'importance de regrouper les documents dans un esprit d'évaluation globale du développement d'une compétence, n'ont pas été suffisamment explicitées lorsqu'elles ont été présentées aux élèves, et qu'une place plus

grande accordée à la créativité et à l'aspect communicatif aurait possiblement pu accroître l'engagement des élèves dans les tâches liées à cet outil.

Notre dernière piste interprétative concerne les stratégies d'autorégulation que nous avons abordées dans notre troisième article. Nous y avons soulevé que d'une part, la fixation des buts d'apprentissages était une étape réalisée de manière souvent inconsciente par les élèves, et que les buts observés dans les documents du portfolio étaient souvent vagues et définis sommairement, quoique spécifiques et axés sur la maîtrise d'objets d'oral. Nous avons également soulevé le fait que les élèves semblaient confondre buts d'apprentissages et stratégies cognitives, confusion observée dans les fiches d'autoévaluation et de réflexion. Pour expliquer cette observation, nous pouvons nous appuyer sur les travaux de Chang, Chen *et al.*, (2012), qui ont soulevé le manque de vocabulaire des élèves dans les réflexions rédigées par ceux-ci. De notre côté, la réalisation d'autoévaluations, impliquant donc une réflexion sur les apprentissages, constitue une activité nouvelle pour la plupart des élèves, tel que nous l'avons mentionné dans le premier article. Ainsi, nous pouvons avancer l'hypothèse que le choix des mots et des tournures de phrases permettant aux élèves de rendre justice à leur pensée peut avoir représenté une difficulté importante pour certaines élèves, et ce, malgré le modèle de fiche réflexive complétée qui a été fourni entre les SAÉ 2 et 3. D'autre part, nous avons pu constater que même si elles disaient ne pas déterminer des moyens et stratégies pour réussir leurs productions orales et atteindre leurs buts, les élèves étaient en mesure de verbaliser dans leurs fiches d'autoévaluation et de réflexion des stratégies qu'elles avaient mises en œuvre, et aussi de porter un jugement critique sur l'efficacité de celles-ci. Il semble donc qu'il y ait des lacunes quant à la prise de conscience des élèves de leur capacité réflexive, lesquelles peuvent s'expliquer selon nous par le fait qu'il y avait peu de rétroaction systématique sur les fiches d'autoévaluation des élèves.

Or, il nous apparaît important de faire un lien entre ce manque de rétroaction individualisée et l'engagement affectif dans les tâches liées au portfolio, que nous avons abordé dans notre deuxième piste interprétative. En effet, la recherche a montré que le rôle de la rétroaction est important pour le développement des habiletés réflexives des élèves (Venkatesh *et al.*, 2013 ; Zimmerman, 2000), tel que nous l'avons mentionné dans notre premier et dans notre troisième article de thèse. Nous nous questionnons donc sur le lien qui peut exister entre

le manque de rétroaction individualisée dans les activités réflexives des élèves et le « coût » lié à ces activités. En effet, nous émettons, encore une fois avec prudence, l'hypothèse que pour certaines élèves, le fait de ne pas recevoir de rétroaction sur le travail de réflexion peut leur donner la perception qu'elles travaillent pour rien, qu'elles n'en tirent aucun bénéfice ni aucune satisfaction.

En somme, bien que l'apport de l'aspect organisationnel qui caractérise le portfolio d'apprentissage semble limité, cet outil, entre autres en raison de l'utilisation des fiches d'autoévaluation combinées à la vidéo comme support aux activités réflexives, présente des avantages indéniables quant à la possibilité d'accompagner la réflexion sur les stratégies, qui est facilitée par différentes sources : la connaissance de soi et de ses préférences d'apprentissage, ainsi que la confiance en soi et en ses capacités à réussir et à maîtriser des notions liées à l'oral. Tout cela s'acquiert avec le temps, la pratique et l'expérience, comme nous l'avons soulevé et comme d'autres chercheurs l'ont fait aussi (Dolmans et Van Merriënboer, 2016 ; Hartnell-Young *et al.*, 2007). Ces activités nécessitent également un investissement important de la part de l'enseignant afin d'offrir une rétroaction et un accompagnement qui permettront d'appuyer l'élève dans le développement de ses habiletés métacognitives (Tillema et Smith, 2000).

Notre recherche s'est déroulée sur une période de quelques mois, et les élèves ont participé à trois SAÉ comportant des tâches d'oral. Bien sûr, ces SAÉ leur ont permis de gagner en expérience par rapport à deux genres oraux différents, nécessitant chacun une préparation qui lui est propre. De plus, les activités réflexives liées au portfolio numérique d'apprentissage ont permis une objectivation de leur processus d'apprentissage, et une verbalisation des stratégies mises en œuvre, d'une part, et des forces et défis observés, d'autre part. À la lumière de ces résultats, nous ne pouvons qu'espérer que les enseignants de français, langue d'enseignement, intègrent davantage le portfolio numérique d'apprentissage afin de permettre aux élèves, grâce aux activités réflexives et à l'utilisation des enregistrements vidéo, de mieux connaître et d'utiliser judicieusement ces connaissances à travers leurs apprentissages.

8.2 Forces et limites de la recherche

Nous avons réalisé une étude qui, grâce aux objectifs poursuivis, contribue à enrichir les connaissances quant à l'utilisation du portfolio à l'école secondaire, et permet de mieux cerner

les enjeux qui impliquent son implantation dans un contexte d'apprentissage de la production orale en classe de français, langue d'enseignement. Cette contribution comprend toutefois certaines limites qui doivent être exposées afin de nuancer la portée des résultats obtenus. Néanmoins, notre projet nous apparaît comme étant bien structuré, de sorte que certaines forces lui permettent de se distinguer. Nous présenterons donc successivement ces limites et ces forces dans cette section.

8.2.1 Limites de la recherche

Dans un premier temps, nous pouvons souligner la difficulté de généraliser les résultats obtenus dans notre recherche, étant donné les caractéristiques de notre échantillon. Nous avons choisi de travailler avec un échantillon d'élèves constitué uniquement de filles fréquentant un établissement d'enseignement privé dont les élèves sont sélectionnées sur la base des résultats scolaires. Les résultats que nous avons obtenus sont donc particuliers à cet échantillon et au contexte dans lequel la collecte de données s'est effectuée. D'ailleurs, Mongeau (2008) mentionne que les échantillons restreints associés à une méthodologie comportant un volet qualitatif, ce qui caractérise notre recherche, permettent difficilement une généralisation des résultats. Toutefois, là n'était pas notre objectif. Nous avons délibérément choisi un devis de recherche mixte à caractère exploratoire, étant donné le peu de recherche réalisée au Québec sur l'utilisation du portfolio dans un contexte d'apprentissage de la production orale. Ainsi, bien que nous ayons pu dresser un premier portrait de l'apport du portfolio numérique d'apprentissage dans ce contexte, nous sommes conscient que le choix de milieu scolaire que nous avons fait pour mener nos travaux implique que d'autres études seront nécessaires afin d'élargir ce portrait et la portée des résultats que nous avons présentés.

Dans un deuxième temps, il nous a été impossible de considérer le niveau des élèves en production orale au regard de l'échelle des niveaux de compétence prescrite par le MELS (2009b). Bien qu'elles ne soient plus prescrites par le Régime pédagogique, ces échelles permettent de situer les élèves selon leur niveau de compétence par rapport aux critères d'évaluation prescrits par le PFÉQ (MELS, 2009a). À cet égard, nous avons été confronté au fait que dans notre échantillon global (N=77), toutes les élèves qui étaient placées au niveau de

compétence acceptable³³ n'avaient pas accompli adéquatement toutes les tâches liées au portfolio d'apprentissage, ou bien ont refusé de participer aux entrevues. Ainsi, en l'absence d'élèves appartenant à ce niveau de compétence, nous avons choisi de ne pas considérer ce paramètre dans l'analyse de nos résultats. Ajoutons également que 24 des 77 élèves de l'échantillon total, soit 31 %, n'ont pas complété adéquatement l'ensemble des autoévaluations, ce qui n'a pas fait l'objet d'une analyse particulière étant donné que nous n'avons pas questionné ces élèves dans le cadre d'entrevues semi-dirigées. De plus, parmi ces élèves se retrouvaient celles dont le niveau de compétence en oral se situait en deçà des attentes de leur niveau scolaire. Bien que nous soyons conscient que cette réalité présente son lot de questionnements, notre méthodologie de recherche ne nous permet pas d'explorer davantage cette avenue.

Dans un troisième temps, nous sommes conscient qu'il est difficile de discerner ce qui peut être décrit comme un apport exclusif à l'utilisation du portfolio numérique d'apprentissage et ce qui se révèle être le fruit de la combinaison des différents paramètres inclus dans la démarche. En effet, il est possible de supposer que l'organisation des activités d'apprentissage, dont la structure respecte des modèles didactiques éprouvés (Dumais, 2010c ; Lafontaine, 2007), tient, elle aussi, un rôle dans cette amélioration. Or, notre méthodologie de recherche ne permettait pas une mesure précise de l'impact du portfolio comme l'aurait permis, par exemple, un devis de recherche où nous aurions comparé un groupe utilisant le portfolio à un groupe ne l'utilisant pas. Elle visait plutôt une analyse basée sur des perceptions et des commentaires d'élèves dans le but de proposer, par sa nature exploratoire, une compréhension primaire de ce qui se passe. Sa portée est donc limitée, et appelle nécessairement d'autres pistes de recherche, que nous exposerons un peu plus loin.

Dans un quatrième temps, le choix que nous avons fait quant au dispositif technique de création du portfolio, soit l'interface numérique Google Drive, comporte ses limites et a rendu difficile la vérification de certains paramètres issus de la recherche scientifique. D'abord, puisque le portfolio est exclusivement réalisé de manière numérique, notre recherche ne permet pas de comparer son utilisation avec une version traditionnelle non numérique de l'outil. Il

³³ Selon l'Échelle des niveaux de compétence en communication orale (MELS, 2009b), il s'agit d'une élève dont le niveau est minimalement acceptable, sans toutefois répondre à toutes les exigences associées à son niveau scolaire.

aurait, à cet égard, été intéressant de comparer l'utilisation des deux types de portfolios afin de mettre en exergue les avantages du portfolio numérique par rapport au portfolio traditionnel, dont certains travaux de recherche font état (Abrami et Barrett, 2005 ; Chou et Chang, 2008 ; Hartnell-Young *et al.*, 2007), mais dans un contexte précis d'enseignement-apprentissage de l'oral. Ensuite, le choix de l'interface ne laisse aucune place à la créativité. Or, comme nous l'avons mentionné plus haut, cet aspect lié à l'utilisation du portfolio numérique comporte des avantages (Durand et Chouinard, 2012 ; Harnell-Young *et al.*, 2007), et il apparaît clair que d'autres études auraient avantage à s'y intéresser pour en déterminer les apports, notamment à l'école secondaire.

8.2.2 Forces de la recherche

Malgré les limites que nous avons évoquées précédemment, notre recherche présente des forces qui lui permettent de se distinguer. À notre avis, la grande force de notre méthodologie réside dans son côté multidimensionnel. En effet, l'objectif général de notre recherche a permis, en raison du cadre théorique construit autour de celui-ci, de mener vers des objectifs spécifiques de recherche dont la complémentarité constitue une force. D'abord, pour notre premier article, le fait d'avoir comparé la capacité d'autoévaluation des élèves avant ou après l'écoute de l'enregistrement vidéo constitue un élément pertinent dans un contexte où la technologie devient de plus en plus accessible pour les jeunes (CÉFRIO, 2017). Cette comparaison a permis de mettre en exergue le rôle de cet outil technologique qui a su montrer son apport dans l'apprentissage des élèves. Ensuite, nous avons pu offrir une meilleure compréhension des éléments affectifs qui entrent en ligne de compte lors que les élèves participent à des tâches de production orale et, de surcroît, lorsqu'elles réalisent des autoévaluations. Cette association entre la didactique de l'oral et la psychopédagogie nous apparaît fort pertinente et intéressante, dans un contexte d'apprentissage où les affects occupent une grande place, comme nous l'avons évoqué dans notre second article. Enfin, la question des stratégies d'autorégulation abordée dans le troisième article permet de compléter l'ensemble et d'assurer la cohérence entre nos trois objectifs spécifiques, étant donné que les concepts abordés dans le premier et dans le second article sont intégrés dans le troisième.

Une autre force de notre recherche réside dans l'authenticité des activités proposées aux élèves. De fait, la réalisation des activités de production orale et du portfolio numérique d'apprentissage s'est effectuée dans le cadre des activités normales de la classe, ce qui a permis d'obtenir des résultats calqués sur la réalité vécue par les élèves. Ainsi, bien que notre échantillon soit petit et que les résultats soient difficilement transférables, nous sommes d'avis que la description que nous proposons à la lumière des résultats obtenus offre un premier portrait juste et guidera les recherches à venir.

Les instruments de collecte de données que nous avons choisis, ainsi que les méthodes d'analyse qui ont été retenues constituent également une grande force de notre méthodologie. Le fait d'avoir recours à la fois à des instruments permettant la collecte de données quantitatives et qualitatives a offert une plus grande richesse dans les résultats et une meilleure compréhension de la réalité étudiée. D'abord, les questionnaires de recherche nous ont donné une première représentation plus globale de la réalité telle qu'elle était perçue par les élèves, et ce, grâce à l'analyse statistique descriptive appuyée des distributions de fréquences. Ensuite, l'analyse de contenu des fiches d'autoévaluations et de réflexion, ainsi que des transcriptions d'entrevues nous a permis de mieux comprendre la réalité vécue par les élèves, et ce, avec un regard extérieur. Finalement, la triangulation de ces différentes sources de données nous a permis, d'une part, de mieux comprendre les résultats issus de l'analyse de contenu des autoévaluations et des entrevues, et d'autre part, de voir au-delà de certaines perceptions qu'ont exprimées les élèves à l'égard de leurs apprentissages et de l'utilisation des outils liés au portfolio numérique d'apprentissage. Sans cette triangulation, dont Fortin et Gagnon (2016) identifient l'utilité pour accroître la fidélité des données et des conclusions, il nous aurait été difficile d'effectuer certaines observations et notre recherche aurait perdu de sa pertinence.

8.3 Recommandations

Les résultats que nous avons obtenus nous amènent à formuler cinq recommandations pratiques liées à l'utilisation d'un portfolio numérique d'apprentissage pour appuyer les élèves dans le développement de leur compétence en production orale.

8.3.1 Recommandation 1

Puisque l'implantation du portfolio numérique d'apprentissage a représenté un défi en matière de suivi du travail des élèves, entre autres en ce qui a trait à la rétroaction offerte par rapport aux fiches d'autoévaluation et à l'organisation du portfolio (Article 1 et article 3), nous recommandons que les enseignants intéressés à utiliser cet outil dans leur classe puissent bénéficier d'un accompagnement et de formation, et ce, pour deux éléments principaux. D'abord, il importe que du temps de formation soit prévu pour l'appropriation du portfolio d'apprentissage et des principes qui le sous-tendent, ce qui permettra aux enseignants de bien comprendre l'outil et d'offrir un accompagnement précis et adéquat aux élèves pour qu'ils en tirent un maximum de bénéfices. Ensuite, du temps de formation sur les mécanismes de rétroaction, dont une partie porte sur les outils technologiques pouvant soutenir les enseignants dans sa réalisation, permettra certainement d'optimiser le temps de travail et de réduire les effets négatifs associés à l'aspect chronophage du portfolio. Les commissions scolaires offrent pour la plupart les services de conseillers pédagogiques, disponibles pour accompagner le personnel enseignant dans ce genre de projets. Il importe donc de s'associer avec ces professionnels pour que les projets mis en œuvre mènent vers des réussites pour tous les acteurs. Il est également possible de penser à des mécanismes de formation offerts grâce aux outils technologiques (capsules vidéo, écrits professionnels disponibles en ligne), permettant ainsi de rejoindre un plus grand nombre d'enseignants, compte tenu des difficultés associées à la suppléance.

8.3.2 Recommandation 2

Compte tenu des difficultés plus larges associées à l'enseignement de l'oral, tel que nous l'avons évoqué dans le chapitre présentant notre problématique, il convient de maintenir une offre de formation en didactique de l'oral, et plus largement en didactique du français, langue d'enseignement, en plus d'assurer une formation initiale universitaire suffisante. Ainsi, bien qu'il soit impossible d'intervenir sur la question de la pondération de la compétence orale dans l'ensemble du cours de français (MELS, 2011a), les enseignants pourront, grâce à ces formations, développer leur compétence professionnelle à enseigner l'oral de manière plus efficace, à la lumière de l'état actuel des recherches dans ce champ disciplinaire, et pourront

aussi mieux cerner les aspects didactiques prescrits dans le PFÉQ en ce qui concerne l'interrelation entre les trois compétences au programme (MÉQ, 2006b ; MELS, 2009).

8.3.3 Recommandation 3

L'accompagnement des élèves demeure une clé importante du succès associé à l'intégration du portfolio numérique d'apprentissage. À cet égard, Hartnell-Young *et al.*, parle de *scaffolding*, soit le soutien qui permet l'amélioration des habiletés métacognitives. Ceci nous amène à formuler quelques recommandations au regard de l'accompagnement et de l'encadrement des élèves. D'abord, nous recommandons que les activités réflexives soient réalisées par les élèves durant le temps de classe. De cette manière, l'enseignant est disponible pour répondre aux questions, pour s'assurer que le travail de réflexion soit fait dans les délais prescrits, et pour pouvoir offrir de la rétroaction dans un court délai. Ensuite, nous recommandons qu'une modélisation de la réflexion soit effectuée par l'enseignant, entre autres en proposant aux élèves des exemples de fiches d'autoévaluations remplies. Ajoutons qu'un travail sur le vocabulaire métacognitif est important pour permettre aux élèves d'approfondir leurs réflexions. Enfin, nous recommandons d'intégrer la réalisation du portfolio à une routine de classe qui favorisera l'engagement des élèves.

8.3.4 Recommandation 4

La recherche sur l'utilisation du portfolio numérique nous rappelle qu'un des défis liés à l'aspect organisationnel de l'outil concerne la nécessité de développer des compétences d'ordre technique (Barrett et Garrett, 2009 ; Chou et Chang, 2008). Compte tenu des difficultés éprouvées dans la première version du portfolio des élèves, réalisé à l'aide de l'interface *Google Site*, nous recommandons l'adoption d'une interface numérique la plus simple possible pour les élèves, et ce, dans un souci d'éviter de créer une surcharge cognitive liée à l'utilisation des outils technologiques (Chou et Chang, 2008).

8.3.5 Recommandation 5

Notre recherche a permis de mettre en exergue le rôle important de la vidéo dans le processus réflexif de l'élève dans un contexte d'apprentissage de la production orale. Ce constat

nous amène à recommander fortement l'intégration systématique de cet outil technologique dans le travail sur la production orale, étant donné les bénéfices observés tant au point de vue de la métacognition qu'au point de vue de la dimension affective de l'engagement. Cette intégration est actuellement facilitée d'abord par l'accessibilité des appareils mobiles à l'école, permettant de réaliser simplement des enregistrements vidéo, mais aussi par les services infonuagiques tels que Google Apps for Education, facilitant le stockage des fichiers et le partage des vidéos entre l'élève et l'enseignant.

En résumé, nous recommandons que l'implantation d'un portfolio numérique d'apprentissage pour travailler la compétence en production orale soit effectuée dans des conditions qui assureront le succès de l'entreprise. La formation est la clé du côté de l'enseignant, qui doit maîtriser les rouages du fonctionnement de l'outil, que ce soit au point de vue technique ou au point de vue pédagogique. L'accès à cette formation permettra un accompagnement efficace de l'élève qui, grâce à la mise en place de stratégies de soutien rigoureusement réfléchies et planifiées, pourra profiter des bénéfices offerts par l'outil tout en limitant l'effet négatif associé aux défis que son utilisation comporte. Enfin. Le recours aux outils technologiques pertinents soutiendra à la fois l'enseignant et l'élève dans tout le processus de mise en œuvre du portfolio.

8.4 Pistes de recherches futures

Notre recherche a permis d'explorer l'utilisation du portfolio numérique d'apprentissage dans un contexte bien précis d'enseignement-apprentissage de la production orale. Bien que nous ayons pu dresser un premier portrait des aspects qui sont impliqués dans l'utilisation d'un tel outil, certaines questions subsistent et méritent d'être abordées dans des recherches futures.

D'abord, les résultats présentés dans l'ensemble des articles ont soulevé le rôle important de l'enseignant comme accompagnateur de l'élève dans sa métacognition. Plus particulièrement, nous avons soulevé dans le premier article le fait que la structure des autoévaluations semblait avoir aidé les élèves à bien encadrer leur travail de réflexion. Cette association doit toutefois être approfondie. Lafontaine (2007), parle de favoriser les questions ouvertes dans les grilles d'autoévaluations. On peut donc s'interroger sur le type de questions qui sont les plus pertinentes pour appuyer les élèves. Il serait donc souhaitable d'approfondir la

question et de comparer différentes grilles d'autoévaluation dans le but de déterminer ce qui est le plus aidant pour l'élève. Une telle recherche permettrait ultimement de fournir des exemples concrets pouvant être diffusés et utilisables par le personnel enseignant.

Ensuite, notre recherche a permis de soulever quelques aspects intéressants concernant la dimension affective de l'engagement des élèves dans les tâches de production orale. La recherche en didactique de l'oral a déjà montré que cette dimension est importante dans ce contexte, et qu'elle affecte le rendement et le bien-être des élèves. Il serait donc pertinent d'approfondir notre connaissance des prédicteurs de l'engagement affectif dans les tâches d'oral, ce qui pourrait grandement améliorer les connaissances des enseignants à ce sujet et ainsi guider leurs interventions pour qu'ils soient en mesure de mieux accompagner leurs élèves.

Puis, nous avons abordé, dans le troisième article, la question du temps comme facteur important dans le développement de la capacité d'autorégulation d'un élève. Or, notre étude ne s'est déroulée que sur quelques mois et avec un échantillon restreint, ce qui rend difficilement généralisables nos résultats quant à l'apport du portfolio dans le développement de cette capacité chez les élèves. Il serait par exemple intéressant de suivre les élèves d'une cohorte utilisant le portfolio numérique d'apprentissage pour travailler la production orale durant l'ensemble de leur parcours secondaire. Les conclusions qui découleraient d'une telle étude permettraient de mieux cerner les paramètres qui entrent en jeu et qui favorisent le développement des habiletés métacognitives des élèves dans un contexte d'utilisation du portfolio numérique d'apprentissage. De surcroît, il est possible de se demander si le fait d'étendre l'implantation du portfolio sur un continuum de temps plus long, de préférence à partir de la première année du secondaire, permettrait de mieux susciter l'adhésion et l'implication des élèves en ce qui a trait à l'utilisation de l'ensemble des paramètres de l'outil.

Aussi, compte tenu des remarques que nous avons formulées dans les limites de notre méthodologie (*cf.* 8.2.1) concernant le milieu où se sont tenus nos travaux de recherche, nous sommes d'avis qu'il serait intéressant de valider les données que nous avons recueillies dans un milieu moins homogène. Toutefois, il importe de tenir compte de certains paramètres qui pourraient, selon nous, présenter quelques défis. D'abord, la mise en place d'un portfolio numérique d'apprentissage pour travailler la compétence orale nécessite l'utilisation d'appareils numériques disponibles pour permettre l'enregistrement des vidéos, mais aussi pour

l'organisation du matériel et la réalisation des autoévaluations. Or, bien que plusieurs milieux scolaires rendent accessibles les outils numériques à leurs élèves, il existe encore de nombreux milieux où cet accès est limité, notamment dans le secteur public (CÉFRIO, 2016). Il faudrait donc veiller à choisir un milieu où le matériel numérique est accessible aux élèves, que ce soit par le biais d'un prêt, d'un achat ou bien par la possibilité d'apporter son propre appareil, et ce, pour qu'ils puissent réaliser l'ensemble des activités de recherche. Ensuite, la tenue d'un tel projet nécessiterait, bien entendu, l'aval de la direction et des différents acteurs du milieu scolaire, notamment en raison des enregistrements vidéo. Il sera donc nécessaire de bien expliciter les visées du projet de recherche, d'en présenter les forces et les défis, et de bien répondre aux questions pour rassurer celles et ceux qui pourraient être intimidés par l'idée de l'utilisation de la vidéo. Enfin, il faudra tenir compte de l'hétérogénéité plus grande du milieu scolaire choisi, entre autres en ce qui concerne le sexe des élèves ainsi que leur niveau de compétence en production orale.

À cet égard, nous avons évoqué dans les limites de notre recherche que les élèves dont les autoévaluations et les transcriptions d'entrevues semi-dirigées ont fait l'objet d'une analyse plus approfondie présentaient un niveau de compétence en oral répondant aux attentes de leur niveau scolaire ou bien les dépassant. Étant donné qu'aucune élève présentant un niveau de compétence inférieur aux attentes du niveau n'avait réalisé adéquatement l'ensemble des autoévaluations, nous n'avons pu les inclure à cette partie de la collecte de données. Il serait donc intéressant de poursuivre la recherche pour explorer les raisons qui ont amené celles-ci à moins s'investir. Aussi, la réalisation de recherches incluant les élèves plus faibles permettrait sans doute de proposer des pistes d'interventions plus ciblées destinées aux acteurs au milieu scolaire.

Au premier chapitre de cette thèse, nous rappelions l'indication ministérielle à l'égard de l'importance des activités métacognitives des élèves (*cf.* 1.4.1), entre autres en raison de la composante *Réfléchir sur sa pratique* présente dans chaque compétence du cours de français, langue d'enseignement, dont la communication orale (MELS, 2009a). Cette thèse aura donc permis de proposer des pistes pédagogiques qui, nous l'espérons, sauront inspirer et guider des enseignants de français pour qu'ils puissent offrir davantage d'occasions de réflexion

métacognitive à leurs élèves, en production orale, bien sûr, mais aussi dans l'ensemble des compétences du cours de français.

Références

- Abrami, P. et Barrett, H. (2005). Directions for research and development on electronic portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 31(3).
- Abrami, P. C., Venkatesh, V., Meyer, E. J., et Wade, C. A. (2013). Using Electronic Portfolios to Foster Literacy and Self-Regulated Learning Skills in Elementary Students. *Journal of Educational Psychology*, 105(4), 1188–1209. doi: 10.1037/a0032488
- Abrami, P. C., Wade, C. A., Pillay, V., Aslan, O., Bures, E. M. et Bentley, C. (2008). Encouraging Self-Regulated Learning through Electronic Portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 34(3). doi: 10.21432/T2630W
- American Psychological Association (APA) (2013). *Publication Manual of the American Psychological Association*. (6^e éd.). Washington, DC: APA.
- Ananiadou, K. et Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers*, 41. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. et Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427–445. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. et Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386. doi: 10.1002/pits.20303
- Azevedo, R., Johnson, A., Chauncey, A. et Burkett, C. (2010). Self-regulated Learning with MetaTutor: Advancing the Science of Learning with MetaCognitive Tools. Dans S. M. Khine & M. I. Saleh (dir.), *New Science of Learning: Cognition, Computers and Collaboration in Education* (p. 225–247). New York, NY: Springer New York.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1–26.
- Barak, M. (2010). Motivating Self-Regulated Learning in Technology Education. *International Journal of Technology and Design Education*, 20(4), 381–401. doi: 10.1007/s10798-009-9092-x
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. (2^e éd.). Paris : PUF.

- Baris, M. F. et Tosun, N. (2011). E-portfolio in Lifelong Learning Applications. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 28, 522–525. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.100>
- Barrett, H. (2004). *Electronic Portfolios as Digital Stories of Deep Learning*. Repéré à <http://electronicportfolios.org/digistory/epstory.html>
- Barrett, H. C. (2007). Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT initiative. *Journal of adolescent & adult literacy*, 50(6), 436–449.
- Barrett, H. (2010). Balancing the two faces of ePortfolios. *Educação, Formação & Tecnologias*, 3(1), 6-14.
- Barrett, H. et Garrett, N. (2009). Online personal learning environments: structuring electronic portfolios for lifelong and life-wide learning. *On the Horizon*, 17(2), 142–152.
- Bélair, L. M. (2015). Entre lotto-évaluation et autoévaluation : questionnements sur les logiques de formations et les démarches d’accompagnement. Dans P.-F. Coen & L. M. Bélair (dir.), *Évaluation et autoévaluation : Quels espaces de formation ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.
- Bernet, E. (2010). *Engagement affectif, comportemental et cognitif des élèves du primaire dans un contexte pédagogique d’intégration des TIC : une étude multicas en milieux défavorisés*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Montréal.
- Betts, J. E., Appleton, J. J., Reschly, A. L., Christenson, S. L. et Huebner, E. S. (2010). A study of the factorial invariance of the Student Engagement Instrument (SEI): Results from middle and high school students. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 84–93.
- Blackburn, J. L. et Hakel, M. D. (2006). Enhancing Self-Regulation and Goal Orientation with ePortfolios. Dans A. Jafari & C. Kaufman (dir.), *Handbook of Research on ePortfolios* (pp. 496–502). Hershey, PA: Idea Group Reference.
- Boudreault, P. et Cadieux, A. (2018). La recherche quantitative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd.). Montréal, Québec : Les Presses de l’Université de Montréal.
- Bures, E. M., Barclay, A., Abrami, P. C. et Meyer, E. J. (2013). The Reality of Assessing “Authentic” Electronic Portfolios: Can Electronic Portfolios Serve as a Form of Standardized Assessment to Measure Literacy and Self-Regulated Learning at the Elementary Level? *Canadian Journal of Learning and Technology*, 39(4).
- Burkhardt, G., Monsour, M., Valdez, G., Gunn, C., Dawson, M., Lemke, C., . . . Martin, C. (2003). enGauge 21st Century Skills: Literacy in the Digital Age. Repéré à <https://pict.sdsu.edu/engauge21st.pdf>

- Castellotti, V. et Moore, D. (2006). Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive : le Portfolio européen des langues pour le collège. Dans M. Molinié (dir.), *Le français dans le monde, recherches et applications. Biographie langagière et apprentissage plurilingue* (p. 54-68). Paris : Le français dans le monde.
- CÉFRIO. (2016). Portrait des compétences numériques parentales. Résultats d'une enquête menée auprès de parents d'enfants d'âge scolaire. Repéré à https://cefrio.qc.ca/media/1452/portrait_competchances_numeriques_parentales.pdf
- CÉFRIO. (2017). Visionnement connecté par les jeunes au Québec. Repéré à <https://cefrio.qc.ca/media/1347/visionnement-connecte-jeunes-au-quebec.pdf>
- Chang, C.-C. (2009). Self-Evaluated Effects of Web-Based Portfolio Assessment System for Various Student Motivation Levels. *Journal of Educational Computing Research*, 41(4), 391–405. doi: 10.2190/EC.41.4.a
- Chang, C.-C., Tseng, K.-H., Chou, P.-N. et Chen, Y.-H. (2011). Reliability and validity of Web-based portfolio peer assessment: A case study for a senior high school's students taking computer course. *Computers & Education*, 57(1), 1306–1316. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2011.01.014>
- Chang, C.-C., Chen, C.-C. et Chen, Y.-H. (2012). Reflective behaviors under a Web-based portfolio assessment environment for high school students in a computer course. *Computers & Education*, 58(1), 459–469. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.023>
- Chang, C.-C., Tseng, K.-H. et Lou, S.-J. (2012). A comparative analysis of the consistency and difference among teacher-assessment, student self-assessment and peer-assessment in a Web-based portfolio assessment environment for high school students. *Computers & Education*, 58(1), 303–320. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.005>
- Chang, C.-C., Liang, C. et Chen, Y.-H. (2013). Is learner self-assessment reliable and valid in a Web-based portfolio environment for high school students? *Computers & Education*, 60(1), 325–334. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2012.05.012>
- Chang, C.-C., Tseng, K.-H. et Liang, C. (2014). Is reflection performance correlated to the learning effect in a Web-based portfolio assessment environment for middle school students? *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(1), 73–82.
- Chang, C.-C., Liang, C., Shu, K.-M., Tseng, K.-H. et Lin, C.-Y. (2015). Does using e-portfolios for reflective writing enhance high school students' self-regulated learning? *Technology, Pedagogy and Education*, 1–20.
- Chang, C.-C., Liang, C., Chou, P.-C. et Liao, Y.-M. (2018). Using e-portfolio for learning goal setting to facilitate self-regulated learning of high school students. *Behaviour & Information Technology*. doi: 10.1080/0144929X.2018.1496275

- Chang, C.-C. et Wu, B.-H. (2012). Is teacher assessment reliable or valid for high school students under a Web-based portfolio environment? *Educational Technology & Society*, 15(4), 256–278.
- Chapman, E. (2003). Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical assessment, research and evaluation*, 13(8).
- Charbonneau, J. et Ouellet, L. (2007). Regard sur la communication orale en français, langue d'enseignement au secondaire dans le programme de formation de l'école québécoise. Dans R. Bergeron, G. Plessis-Bélair et L. Lafontaine (dir.), *La didactique du français oral au Québec : Recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 141-159). Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans. *Québec français* (168), 86-88.
- Chou, P.-N. et Chang, C.-C. (2008). E-Portfolios: Review of an Innovative Tool for Reflection and Assessment. *Educational Technology*, 48(6), 23–26
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2011). *Portfolio européen des langues (PEL) - Principes et lignes directrices*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Repéré à <https://www.coe.int/fr/web/portfolio/principles-and-guidelines-and-cefr>
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Corbeil, J.-C. (2010). Conférence inaugurale du colloque : État des lieux et enjeux de la didactique de l'oral. Dans M. Mottet & F. Gervais (dir.), *Didactique de l'oral : des programmes à la classe* (p. 9-17). Osnabrück : Electronic Pub. Osnabrück.
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé*. Paris : Paris : Harmattan.
- Costain, R. (3 avril 2014). POP goes the Portfolio: Digital portfolio in the POP Classroom. Repéré à <http://blogs.learnquebec.ca/wordpress-mu/blog/2014/04/pop-goes-the-portfolio-digital-portfolio-in-the-pop-classroom/>
- de Pietro, J.-F. et Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. *Les cahiers Théodile*(3), 27-52
- de Pietro, J.-F. et Wirthner, M. (1998). L'oral, bon à tout faire ?... État d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 17(1), 21-40.

- Deconinck, O. et Frenay, M. (2016). Observation des effets d'un dispositif pédagogique favorisant un apprentissage métacognitif et la motivation dans une classe de quatrième année de l'enseignement secondaire. Dans B. Noël, S. Cartier & J. Tardif (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. *21st Century Skills : Rethinking How Students Learn*, 20, 51–76.
- Dolmans, D. et van Merriënboer, J. (2016). e-Portfolios enhancing students' self-directed learning: A systematic review of influencing factors. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(3), 32–46. doi: 10.14742/ajet.2528
- Dolz, J. (2017). Postface. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin & C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p. 301-303). Montréal : Éditions Peisaj.
- Dolz, J., Noverraz, M. et Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Notes méthodologiques* (4 volumes). Bruxelles : De Boeck/COROME.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels*. Paris : ESF Éditeur.
- Dumais, C. (2008). *Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de 3e secondaire : une description*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Dumais, C. (2010a). Les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral du point de vue d'élèves de troisième secondaire. Dans M. Mottet et C. Gervais (dir.), *Didactique de l'oral : des programmes à la classe* (p. 99-111). Osnabrück : Epos français.
- Dumais, C. (2010b). Évaluer ses pairs à l'oral : une pratique efficace pour tous. Dans M. Hébert & L. Lafontaine (dir.), *Littératie et inclusion. Outils et pratiques pédagogiques* (p. 197-226). Montréal : Les presses de l'Université du Québec.
- Dumais, C. (2010c). Atelier pour un enseignement de l'oral. *Québec français* (157), 58-59.
- Dumais, C. (2012). *L'évaluation de l'oral et la grille d'observation progressive*. Communication présentée Curriculum et progression en français : Actes du 11e colloque de l'AIRDF. Repéré à <http://www.christiandumais.info/wp-content/uploads/2008/01/Diptyque23-Dumais-B.pdf>

- 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 inédite, Université du Québec en Outaouais, Gatineau.
- Dumais, C. (2015). Une typologie des objets d'oral pour la formation initiale et continue des enseignants. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey & R. Nolin (dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 29-52). Côte-Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- Dumais, C. (2016). Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, 37-56. doi : 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), 285-302.
- 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.
- Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal : Hurtubise HMH.
- Eccles, J. & Wang, M.-T. (2012). Part I Commentary: So What Is Student Engagement Anyway? Dans L. S. Christenson, L. A. Reschly & C. Wylie (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 133–145). Boston, MA : Springer US.
- Faculté des études supérieures et postdoctorales. (2019). Guide de présentation et d'évaluation des mémoires de maîtrise et des thèses de doctorat. Montréal : Faculté des études supérieures, Université de Montréal
- Famose, J.-P. et Margnes, É. (2016). *Apprendre à apprendre : la compétence clé pour s'affirmer et réussir à l'école*. Louvain-la-Neuve : de Boeck supérieur.
- Fiévez, A. (2017). *L'intégration des TIC en contexte éducatif. Modèles, réalités et enjeux*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Finn, J. D. & Zimmer, K. S. (2012). Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter? Dans L. S. Christenson, L. A. Reschly & C. Wylie (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 97–131). Boston, MA : Springer US.
- Fortin, M.-F & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. (3^e éd.). Montréal : Chenelière éducation.

- Frath, P. (2011). Le Portfolio européen des langues et le Cadre européen commun de référence : entre normalisation institutionnelle et responsabilité individuelle. Dans O. Schneider-Mizony & M. Sachot (dir.), *Normes et normativité en éducation. Entre tradition et rupture* (p. 71-93). Paris : L'Harmattan.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. doi: 10.3102/00346543074001059
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J. & Paris, A. (2005). School Engagement. Dans K. A. Moore & L. H. Lippman (dir.), *What Do Children Need to Flourish? Conceptualizing and Measuring Indicators of Positive Development* (pp. 305–321). Boston, MA: Springer US.
- Fredricks, J. A., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B. et Mooney, K. (2011). Measuring Student Engagement in Upper Elementary through High School: A Description of 21 Instruments. *Issues & Answers. REL 2011, 098*, Regional Educational Laboratory Southeast.
- Fredricks, J. A. et McColskey, W. (2012). The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments. Dans L. S. Christenson, L. A. Reschly & C. Wylie (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 97–131). Boston, MA: Springer US.
- Fredricks, J. A., Filsecker, M. & Lawson, M. A. (2016a). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>
- Fredricks, J. A., Wang, M.-T., Schall Linn, J., Hofkens, T. L., Sung, H., Parr, A. et Allerton, J. (2016b). Using qualitative methods to develop a survey measure of math and science engagement. *Learning and Instruction*, 43, 5–15. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.009>
- Frydenberg, E., Ainley, M. & Russell, V.J. (2005). *Schooling Digest: Student Motivation and Engagement*. Canberra, Australia: Australian Government, Department of Education Science and Training. Repéré à <http://web.archive.org/web/20060907125059/http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/89068B42-7520-45AB-A965-F01328C95268/8138/SchoolingIssuesDigestMotivationandEngagement.pdf>
- Gadet, F. (1996). Une distinction bien fragile : oral/écrit. *TRANEL*, 25, 13–27.
- Gagnon, R., de Pietro, J.-F. et Fisher, C. (2017). L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques. Dans J.-F. De Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 131-149). Namur : Presses universitaires de Namur.

- Goupil, G. et Lusignan, G. (2006). *Le portfolio au secondaire*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Gouvernement du Québec. (2010). Règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. *Gazette officielle du Québec, 142^e année, n^o 36, 3731-3741*.
- Hart, S. A. et Ouellet, D. (2013). Les compétences du 21^e siècle. *Le Bulletin de l'Observatoire compétences-emploi, 4(4)*. Repéré à <https://oce.uqam.ca/les-compétences-qui-font-consensus/>
- Hartnell-Young, E. (2006). ePortfolios for Knowledge and Learning. Dans A. Jafari & C. Kaufman (dir.), *Handbook of Research on ePortfolios* (pp. 496–502). Hershey, PA: Idea Group Reference.
- Hartnell-Young, E., Harrison, C., Crook, C., Pemberton, R., Joyes, G., Fisher, T. et Davies, L. (2007). Impact study of e-portfolios on learning. Coventry: British Educational Communications and Technology Agency (Becta)
- Jakobson, R. (1970). *Essais de linguistique générale* (traduit p. N. Ruwet). Paris : Éditions du Seuil.
- Jalbert, P. (1998). Le portfolio : de la théorie à la pratique. *Québec français* (111), 37-40.
- Jimerson, S. R., Campos, E. & Greif, J. L. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *The California School Psychologist, 8(1)*, 7–27. doi: 10.1007/bf03340893
- Johnson, M., Riel, R. et Froese-Germain, B. (2016). *L'apprentissage connecté : Le personnel enseignant et les technologies en réseau dans la classe*. Ottawa : HabiloMédia et Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Karlin, M., Ozogul, G., Miles, S. et Heide, S. (2016). The Practical Application of e-Portfolios in K-12 Classrooms: An Exploration of Three Web 2.0 Tools by Three Teachers. *TechTrends, 1–7*. doi: 10.1007/s11528-016-0071-2
- Karsenti, T. (2015). *Les devoirs*. Montréal : Éditions Grand Duc.
- Kish, C., Sheehan, J., Cole, K., Struyk, L. et Kinder, D. (1997). Portfolios in the classroom: A vehicle for developing reflective thinking. *The High School Journal, 80(4)*, 254.
- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue d'enseignement au secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal.

- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire : séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Montréal : 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), 83-85.
- Lafontaine, L. et Hébert, M. (2015). La reformulation comme outil langagier pour justifier son opinion dans les cercles de lecture entre pairs : effets d'un enseignement de l'oral. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey & R. Nolin (dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 29-52). Côte-Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- Lafontaine, L. et Le Cunff, C. (2006). Les représentations de l'enseignement de l'oral. *Québec français* (141), 87-89.
- 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). La didactique du français oral au Québec. Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec : recherches actuelles et applications dans les classes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafontaine, L. et Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 47-66.
- Lafontaine, L. et Dubé, G. (2004). Métacognition et communication : deux processus en interrelation. *Vie pédagogique*, 131, 48-50.
- Lebrun, M. (2010). À l'ère des compétences, le savoir communiquer oralement comme compétence disciplinaire et transversale à travers les programmes. Dans M. Mottet et F. Gervais (dir.), *Didactique de l'oral : des programmes à la classe* (p. 21-29). Osnabrück : Electronic Pub. Osnabrück.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3e éd.). Montréal : Montréal : Guérin.
- McDonald, B. et Boud, D. (2003). The Impact of Self-assessment on Achievement: The effects of self-assessment training on performance in external examinations. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 10(2), 209–220. doi: 10.1080/0969594032000121289

- Messier, G. (2007). Enseignement et apprentissage de l'oral en classe de français au secondaire : mise en œuvre d'un modèle didactique. Dans R. Bergeron, G. Plessis-Bélair et L. Lafontaine (dir.), *La didactique du français oral au Québec : Recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 47-62). Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- Mikalef, P., Pappas, I et Giannakos, M. (2016). An integrative adoption model of video-based learning. *The International Journal of Information and Learning Technology*. 33(4), 219–235.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1995). *Programme d'études. Le français, enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *Le portfolio sur support numérique*. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/ress_didactiques/portfolio.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec : Gouvernement du Québec
- Ministère de l'Éducation du Québec (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire : cadre de référence (version préliminaire)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2009a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2009b). *Échelles de niveau de compétence. Enseignement secondaire. 2^e cycle*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré le 4 août 2019 à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/FrancaisLangueEns_13-4619-01.pdf

- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2011a). *Cadre d'évaluation des apprentissages, français langue d'enseignement, enseignement secondaire 1^{er} et 2^e cycle*. Repéré le 19 janvier 2015 à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeune/francais-langue-d-enseignement-sec.pdf
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2011b). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Morasse, M. (2019, 7 novembre). Les enseignants ont « besoin d'air », dit la Fédération des syndicats de l'enseignement. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/201911/06/01-5248651-les-enseignants-ont-besoin-dair-dit-la-federation-des-syndicats-de-lenseignement.php>
- Neubert, J. C., Mainert, J., Kretzschmar, A. et Greiff, S. (2015). The Assessment of 21st Century Skills in Industrial and Organizational Psychology: Complex and Collaborative Problem Solving. *Industrial and Organizational Psychology*, 8(2), 238–268. doi: 10.1017/iop.2015.14
- Noël, B. (2016). D'une approche exploratoire à un modèle opératoire de la métacognition. Dans B. Noël, S. Cartier & J. Tardif (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. Louvain-la-Neuve De Boeck supérieur.
- Nonnon, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. Aperçu des ressources en langue française. *Revue française de pédagogie*, 129(1), 87-131.
- OCDE. (2018). Cadre d'évaluation de la résolution collaborative de problèmes de l'enquête PISA 2015 *Cadre d'évaluation et d'analyse de l'enquête PISA 2015*. Repéré à https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/cadre-d-evaluation-et-d-analyse-de-l-enquete-pisa-2015_9789264297203-fr
- OFFICE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY [@OfficeofEdTech] (2017, 21 août). *Technology alone doesn't transform learning, but can help enable transformative learning!* [Image jointe] [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/OfficeofEdTech/status/899828577335640064>
- Opfermann, M., Scheiter, K., Gerjets, P. et Schmeck, A. (2013). Hypermedia and self-regulation: An interplay in both directions (*International handbook of metacognition and learning technologies*) (p. 129-141): Springer.

- Parsons, J. et Taylor, L. (2011). *Student Engagement: What do we know and what should we do?* Edmonton, Canada: University of Alberta.
- Paulson, F. L. et Paulson, P. R. (1994). A Guide for Judging Portfolios.
- Pellerin, M. (2014). Language Tasks Using Touch Screen and Mobile Technologies: Reconceptualizing Task--Based CALL for Young Language Learners. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 40(1). Repéré à <https://www.learntechlib.org/p/153324/>
- Pellerin, M. (2017). L'usage des technologies numériques pour le développement de compétences multimodales en littérature au 21^e siècle. *Éducation et francophonie*, 45(2), 85–106. <https://doi.org/10.7202/1043530ar>
- Pellerin, M. (2018a). iPad and iPod in the language classrooms. Dans B. Zou & M. Thomas (dir.), *Handbook of Research on Integrating Technology into Contemporary Language Learning and Teaching* (p. 286-306). Hershey, PA: IGI Global.
- Pellerin, M. (2018b). Affordances of New Mobile Technologies: Promoting Learner Agency, Autonomy, and Self-regulated Learning. *Journal of Interactive Learning Research*, 29, 343–358. Repéré à <https://www.learntechlib.org/primary/p/184758/>
- Piccardo, E. (2013). (Re) conceptualiser l'enseignement d'une langue seconde à l'aide d'outils d'évaluations : comment les enseignants canadiens perçoivent le CECR. *La revue canadienne des langues vivantes*, 69(4), 386-414.
- Plessis-Bélaïr, G. (1994). N'a-t-on jamais enseigné la communication orale à l'école ? *Québec français* (94), 25-27.
- Plessis-Bélaïr, G. (2015). Préface. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université*. Côte-Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- Préfontaine, C., Lebrun, M. et Nachbauer, M. (1998). *Pour une expression orale de qualité*. Montréal : Éditions Logiques.
- Publication Manual of the American Psychological Association*. (6^e éd.). (2013). Washington, DC: American Psychological Association.
- Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. Dans L. S. Christenson, L. A. Reschly & C. Wylie (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 3–19). Boston, MA: Springer US.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (1999). *Grammaire méthodique du français*. (5^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

- Romero, M. (2017). Les compétences pour le XXI^e siècle. Dans M. Romero, B. Lille & A. Patiño (dir.), *Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXI^e siècle* (p. 15-28). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Romero, M., Lille, B. et Pence, Y. (2017). La créativité, au cœur des apprentissages. Dans M. Romero, B. Lille & A. Patiño (dir.), *Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXI^e siècle* (p. 15-28). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sahinkarakas, S., Yumru, H. et Inozu, J. (2010). A case study : two teachers' reflections on the ELP in practice. *ELT journal*, 64(1), 65–74. doi: 10.1093/elt/ccp020
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. S. Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd.). Montréal, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Scallon, G. (1997). L'Autoévaluation : une tendance lourde en évaluation. *Vie Pédagogique*(103), 27-31.
- Scallon, G. (2003). *Le portfolio ou dossier d'apprentissage. Guide abrégé*. 3^e édition. Repéré à http://www.fse.ulaval.ca/Gerard.Scallon/valise_BEP/portfolioguide.pdf
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence*. Montréal : Éditions du renouveau pédagogique.
- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. (2^e éd.). Saint-Laurent : Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Schunk, D. H. et Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7–25.
- Sénéchal, K. et Chartrand, S. (2011). État des lieux de l'enseignement du français (ELEF). Y a-t-il une place pour l'oral dans la classe de français au secondaire ? *Les Cahiers de l'AQPF*, 1(1), 4-5.
- Sénéchal, K. (2011). État des lieux de l'enseignement de l'oral dans les classes de français au secondaire québécois. *Formation et profession*, 18(2), 44-46.
- Sénéchal, K. (2012). *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la communication orale dans les classes de français au secondaire québécois*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec.
- 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 inédite, Université Laval, Québec.

- Sénéchal, K. (2017). Quels obstacles à la mise en œuvre de séquences didactiques destinées à l'enseignement de l'oral ? Dans J.-F. De Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 131-149). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Sénéchal, K. et Chartrand, S. (2011). État des lieux de l'enseignement du français (ELEF). Y a-t-il une place pour l'oral dans la classe de français au secondaire ? *Les Cahiers de l'AQPF*, 1(1), 4-5.
- Sénéchal, K. et Chartrand, S.-G. (2012). Représentations et pratiques de l'enseignement de l'oral en classe de français : changements et constantes depuis 25 ans. Dans R. Bergeron & 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. 185-199). Côte-Saint-Luc : Peisaj.
- Senko, C. et Tropicano, K. L. (2016). Comparing Three Models of Achievement Goals: Goal Orientations, Goal Standards, and Goal Complexes. *Journal of Educational Psychology*, No Pagination Specified. doi: 10.1037/edu0000114
- Simon, M. et Forgette-Giroux, R. (1994). Vers une utilisation rationnelle du dossier d'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 16(3 et 4), 27 à 40.
- Simon, M. et Forgette-Giroux, R. (2000). Impact of a content selection framework on portfolio assessment at the classroom level. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 7(1), 83–100.
- Skinner, E. A. et Pitzer, J. R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. Dans L. S. Christenson, L. A. Reschly & C. Wylie (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 3–19). Boston, MA: Springer US.
- Smith, K. et Tillema, H. (2003). Clarifying different types of portfolio use. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(6), 625–648. doi: 10.1080/0260293032000130252
- Steeves, V. (2014). Jeunes Canadiens dans un monde branché, Phase III : Tendances et recommandations. Ottawa : HabiloMédias.
- Takekawa, T. et Higuchi, T. (2011). Collaboration and communication using e-portfolio among junior-high/high school students from Japan, Taiwan, and the United Kingdom (*Edutainment Technologies. Educational Games and Virtual Reality/Augmented Reality Applications* (pp. 476–480): Springer.
- Thibert, R. (2012). Pédagogie+ numérique= apprentissages 2.0. *Dossier d'actualité Veille et analyses*, 79, 1-21. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php%3Fparent%3Daccueil%26dossier%3D79%26lang%3Dfr>.

- Tillema, H. H. et Smith, K. (2000). Learning from Portfolios: Differential Use of Feedback in Portfolio Construction. *Studies in Educational Evaluation*, 26(3), 193–210.
- Tochon, F. (2007). From video cases to video pedagogy: A framework for video feedback and reflection in pedagogical research praxis. *Video research in the learning sciences*, 53–65.
- Upitis, R., Brook, A., Abrami, P. (2014). Enhancing Music Learning With Digital Tools: A Case Study of a Student Using iSCORE. *Journal of Literature and Art Studies*, 24(6), 489–497)
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Van Merriënboer, J. (2016). How People Learn. Dans N. Rushby & D. W. Surry (dir.), *The Wiley Handbook of Learning Technology* (p. 15–34). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Venkatesh, V., Bures, E., Davidson, A.-L., Wade, C. A., Lysenkz, L. et Abrami, P. C. (2013). Electronic Portfolio Encouraging Active and Reflective Learning: A Case Study in Improving Academic Self-Regulation Through Innovative Use of Educational Technologies. Dans A. D. Ritzhaupt & S. Kumar (dir.), *Cases on Educational Technology Implementation for Facilitating Learning* (pp. 341–376). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Wang, M.-T. & Degol, J. (2014). Staying Engaged: Knowledge and Research Needs in Student Engagement. *Child Development Perspectives*, 8(3), 137–143. doi: 10.1111/cdep.12073.
- Wang, M.-T., Fredricks, J. A., Ye, F., Hofkens, T. L. et Linn, J. S. (2016). The Math and Science Engagement Scales: Scale development, validation, and psychometric properties. *Learning and Instruction*, 43, 16–26. doi: 10.1016/j.learninstruc.2016.01.008
- Wolters, C. A., Pintrich, P. R. et Karabenick, S. A. (2005). Assessing Academic Self-Regulated Learning. Dans K. A. Moore & L. H. Lippman (dir.), *What Do Children Need to Flourish? Conceptualizing and Measuring Indicators of Positive Development* (pp. 251–270). Boston, MA: Springer US.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). New York, NY: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Efficacité perçue et autorégulation des apprentissages durant les études : une vision cyclique. Dans P. Carré & A. Moisan (dir.), *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques* (p. 69 - 88). Paris : L'Harmattan.

Zimmerman, B. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist, 48*(3), 135–147. doi: 10.1080/00461520.2013.794676

Zimmerman, B. J. et Kitsantas, A. (2005). The hidden dimension of personal competence : self-regulated learning and practice. Dans A. J. Elliot & C. S. Dweck (dir.), *Handbook of Competence and Motivation*. New York, NY: The Guilford Press.

Zimmerman, B. J., Schunk, D. H. et DiBenedetto, M. K. (2017). The Role of Self-Efficacy and Related Beliefs in Self-Regulation of Learning and Performance. Dans A. J. Elliot, C. S. Dweck & D. S. Yeager (dir.), *Handbook of Competence and Motivation. Second Edition. Theory and Application* (p. 313–333). New York : The Guilford Press.

Liste des annexes

<i>Annexe 1 : Lettres de demande d'autorisation et de collaboration.....</i>	<i>261</i>
<i>Annexe 2 : Formulaires de consentement.....</i>	<i>267</i>
<i>Annexe 3 : Grilles d'autoévaluation des productions orales.....</i>	<i>275</i>
<i>Annexe 4 : Fiche de réflexion synthèse.....</i>	<i>295</i>
<i>Annexe 5 : Canevas d'entrevue semi-dirigée</i>	<i>300</i>
<i>Annexe 6 : Grilles de codage</i>	<i>304</i>
<i>Annexe 7 : Certificat d'approbation éthique.....</i>	<i>307</i>
<i>Annexe 8 : Énoncés des questionnaires de recherche</i>	<i>308</i>

Annexe 1 : Lettres de demande d'autorisation et de collaboration

Lettre à la direction de l'établissement scolaire

Université 
de Montréal

Faculté des sciences de l'éducation
Département de psychopédagogie et d'andragogie

Objet : Demande d'autorisation pour la réalisation d'un projet de recherche doctorale

Madame, Monsieur,

Par la présente, je souhaite obtenir votre autorisation de réaliser dans votre établissement ma recherche doctorale dont le titre est *Effet d'un portfolio numérique d'apprentissage sur le développement de la compétence en communication orale des élèves du secondaire en français langue d'enseignement*. L'objectif de cette recherche est d'explorer l'utilisation d'un outil numérique, le portfolio d'apprentissage, pour soutenir les élèves dans leur développement de leur compétence en communication orale.

Avec votre autorisation et celles des parents des élèves et des enseignants concernés, je procèderais, en premier lieu, à la validation de mes instruments de recherche (questionnaire de recherche, grilles d'autoévaluation et protocole d'entrevue). Pour ce faire, une classe d'élèves de 2^e secondaire sera ciblée. D'abord, les élèves répondront à un questionnaire en ligne. Ensuite, ils devront réaliser une production orale dans le cadre des activités normales de la classe. Cette production orale sera filmée et leur permettra de réaliser une autoévaluation à l'aide d'une grille. Trois élèves de la classe seront sollicités afin de participer, de manière volontaire, à une entrevue individuelle d'environ 25 à 30 minutes, qui sera filmée et qui se déroulera en dehors des heures de classe.

En second lieu, les élèves de quatre classes de troisième secondaire seront sollicités afin de participer à la collecte de données pour ma recherche doctorale. Cette partie se déroulera en quatre étapes. D'abord, les élèves répondront à un premier questionnaire de recherche en ligne. Ensuite, ils participeront, dans le cadre des activités régulières de la classe, à trois SAÉ incluant des activités d'oral planifiées et intégrées, et dont les productions initiales et finales seront filmées. Durant ces activités, les élèves réaliseront un portfolio numérique d'apprentissage qui leur demandera de s'autoévaluer à l'aide de grilles. Les autoévaluations réalisées par environ 20 élèves qui auront accepté d'aller plus loin dans la recherche seront utilisées pour fins d'analyse. Ces mêmes 20 élèves participeront à une entrevue individuelle enregistrée. Enfin, tous les élèves devront répondre à un second questionnaire de recherche en ligne.

La participation des élèves est volontaire et chacun est libre de se retirer du projet à tout moment, sans justification ni pénalité. Les parents peuvent également décider de retirer leur

enfant à tout moment sans que cela ne le pénalise. Il n'y a aucun risque associé à la participation à cette recherche. Les activités se dérouleront dans le cadre normal du cours de français. De plus, toutes les données permettant d'identifier les élèves seront enlevées au moment de la transcription des entrevues ou de la diffusion des résultats.

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Maxime Paquet au numéro de téléphone : (+++) +++-++++ ou à maxime.paquet@umontreal.ca.

Il est important de noter que cette étude a reçu l'approbation du Comité Plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal³⁴.

Si vous acceptez cette demande, je vous saurais gré de bien vouloir signer ci-dessous.

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ce projet de recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de celle-ci.

Après réflexion, j'autorise M. Maxime Paquet, candidat au doctorat en psychopédagogie à l'Université de Montréal, à réaliser dans mon école les activités de sa recherche doctorale *Effet d'un portfolio numérique d'apprentissage sur le développement de la compétence en communication orale des élèves du secondaire en français langue d'enseignement*.

SIGNATURE DE LA DIRECTION DE L'ÉCOLE

Signature : _____ **Date :** _____

Nom : _____ **Prénom :** _____

Je vous remercie de l'attention que vous porterez à ma demande et de votre collaboration dans ce projet. Veuillez agréer mes plus sincères salutations,

Maxime Paquet
Candidat au doctorat en psychopédagogie
Université de Montréal

³⁴ Numéro du certificat d'approbation éthique : CPER-17-061-D

Lettre à l'enseignante des élèves ayant participé à la validation des outils de collecte de données



Faculté des sciences de l'éducation
Département de psychopédagogie et d'andragogie

Objet : Demande de collaboration pour la réalisation d'un projet de recherche doctorale
(Volet - validation des instruments de recherche auprès des élèves)

Madame, Monsieur,

Par la présente, je souhaite obtenir votre autorisation de réaliser dans votre classe ma recherche doctorale dont le titre est *Effet d'un portfolio numérique d'apprentissage sur le développement de la compétence en communication orale des élèves du secondaire en français langue d'enseignement*. L'objectif de cette recherche est d'explorer l'utilisation d'un outil numérique, le portfolio d'apprentissage, pour soutenir les élèves dans leur développement de leur compétence en communication orale.

Avec votre autorisation et celles des parents de vos élèves, je procèderais à la validation de mes instruments de recherche (questionnaire de recherche, grilles d'autoévaluation et protocole d'entrevue). D'abord, les élèves répondront à un questionnaire en ligne durant les heures de cours. Ensuite, ils devront réaliser une production orale dans le cadre des activités normales de la classe. Cette production orale sera filmée et permettra aux élèves de réaliser une autoévaluation à l'aide d'une grille. Trois élèves de la classe seront sollicités afin de participer, de manière volontaire, à une entrevue individuelle d'environ 25 à 30 minutes, qui sera filmée et qui se déroulera en dehors des heures de classe. L'objectif de cette partie de ma recherche est de m'assurer que les instruments que je souhaite utiliser sont adéquats et compréhensibles par les élèves.

La participation des élèves est volontaire et chacun est libre de se retirer du projet à tout moment, sans justification ni pénalité. Les parents peuvent également décider de retirer leur enfant à tout moment sans que cela ne le pénalise.

Il n'y a aucun risque associé à la participation à cette recherche. Les activités se dérouleront dans le cadre normal du cours de français. De plus, toutes les données permettant d'identifier les élèves seront enlevées au moment de la transcription des entrevues ou de la diffusion des résultats.

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Maxime Paquet au numéro de téléphone : (+++) +---+---- ou à maxime.paquet@umontreal.ca.

Il est important de noter que cette étude a reçu l'approbation du Comité Plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal³⁵.

Si vous acceptez cette demande, je vous saurais gré de bien vouloir signer ci-dessous.

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ce projet de recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de celle-ci.

Après réflexion, j'autorise M. Maxime Paquet, candidat au doctorat en psychopédagogie à l'Université de Montréal, à réaliser dans ma classe les activités de sa recherche doctorale *Effet d'un portfolio numérique d'apprentissage sur le développement de la compétence en communication orale des élèves du secondaire en français langue d'enseignement*.

SIGNATURE DE L'ENSEIGNANT

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je vous remercie de l'attention que vous porterez à ma demande et de votre collaboration dans ce projet. Veuillez agréer mes plus sincères salutations,

Maxime Paquet
Candidat au doctorat en psychopédagogie
Université de Montréal

³⁵ Numéro du certificat d'approbation éthique : CPER-17-061-D

Lettre à l'enseignante des élèves ayant participé à la recherche



Faculté des sciences de l'éducation
Département de psychopédagogie et d'andragogie

Objet : Demande de collaboration pour la réalisation d'un projet de recherche doctorale
(Volet *recherche doctorale*)

Madame,

Par la présente, je souhaite obtenir votre autorisation de réaliser dans vos classes ma recherche doctorale dont le titre est *Effet d'un portfolio numérique d'apprentissage sur le développement de la compétence en communication orale des élèves du secondaire en français langue d'enseignement*. L'objectif de cette recherche est d'explorer l'utilisation d'un outil numérique, le portfolio d'apprentissage, pour soutenir les élèves dans leur développement de leur compétence en communication orale.

Avec votre autorisation et celles des parents de vos élèves, je procèderais aux activités liées à ma recherche qui se déroulera en quatre étapes. D'abord, les élèves répondront à un premier questionnaire de recherche en ligne. Ensuite, ils participeront, dans le cadre des activités régulières de la classe, à trois SAÉ incluant des activités d'oral planifiées et intégrées, et dont les productions initiales et finales seront filmées. Durant ces activités, les élèves réaliseront un portfolio numérique d'apprentissage qui leur demandera de s'autoévaluer à l'aide de grilles. Les autoévaluations réalisées par environ 20 élèves qui auront accepté d'aller plus loin dans la recherche seront utilisées par le chercheur pour fins d'analyse. Ces mêmes 20 élèves participeront à une entrevue individuelle enregistrée. Enfin, tous les élèves devront répondre à un second questionnaire de recherche en ligne.

La participation des élèves est volontaire et chacun est libre de se retirer du projet à tout moment, sans justification ni pénalité. Les parents peuvent également décider de retirer leur enfant à tout moment sans que cela ne le pénalise.

Il n'y a aucun risque associé à la participation à cette recherche. Les activités se dérouleront dans le cadre normal du cours de français. De plus, toutes les données permettant d'identifier les élèves seront enlevées au moment de la transcription des entrevues ou de la diffusion des résultats.

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Maxime Paquet au numéro de téléphone : (+++) +++-++++ ou à maxime.paquet@umontreal.ca.

Il est important de noter que cette étude a reçu l'approbation du Comité Plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal³⁶.

Si vous acceptez cette demande, je vous saurais gré de bien vouloir signer ci-dessous.

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ce projet de recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de celle-ci.

Après réflexion, j'autorise M. Maxime Paquet, candidat au doctorat en psychopédagogie à l'Université de Montréal, à réaliser dans mes classes les activités de sa recherche doctorale *Effet d'un portfolio numérique d'apprentissage sur le développement de la compétence en communication orale des élèves du secondaire en français langue d'enseignement*.

SIGNATURE DE L'ENSEIGNANT

Signature : _____ **Date :** _____

Nom : _____ **Prénom :** _____

Je vous remercie de l'attention que vous porterez à ma demande et de votre collaboration dans ce projet. Veuillez agréer mes plus sincères salutations,

Maxime Paquet
Candidat au doctorat en psychopédagogie
Université de Montréal

³⁶ Numéro du certificat d'approbation éthique : CPER-17-061-D

Annexe 2 : Formulaire de consentement



Faculté des sciences de l'éducation
Département de psychopédagogie et d'andragogie

Formulaire de consentement
Volet - Recherche

- Titre de la recherche :** Effet d'un portfolio numérique d'apprentissage sur le développement de la compétence en communication orale des élèves du secondaire en français langue d'enseignement
- Chercheur :** Maxime Paquet, étudiant au doctorat, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Directeur de recherche :** Thierry Karsenti, professeur titulaire, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

A. RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. QUELS SONT LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE ?

La communication orale constitue une compétence cruciale de plusieurs sphères de notre vie, mais paradoxalement, l'enseignement qui en est fait en classe de français est souvent mince, voire absent, et les élèves sont évalués sans nécessairement avoir reçu un enseignement et réalisé des apprentissages signifiants à cet égard. Parallèlement, l'arrivée des technologies en salle de classe a ouvert la porte à l'utilisation d'outils qui soutiennent les élèves dans leurs apprentissages et favorisent leur engagement. Ainsi, est-il possible d'envisager de lier les effets positifs potentiels des technologies sur l'apprentissage de l'oral ? Cette recherche propose d'explorer l'utilisation d'un outil numérique, le portfolio d'apprentissage, pour soutenir les élèves dans leur développement de cette compétence.

2. QUE DEVRAIS-JE FAIRE SI JE CHOISIS DE PARTICIPER À LA RECHERCHE ?

La participation à ce projet de recherche s'intègre pleinement aux tâches proposées en classe de français, et ce, sans générer un surplus de travail considérable pour les élèves. 4 étapes ponctueront la participation des élèves à cette recherche :

a) *Réalisation de productions orales enregistrées :*

Au cours de trois situations d'apprentissage et d'évaluation différentes, les élèves devront réaliser des productions orales qui seront enregistrées. Elles serviront à réaliser les autoévaluations de l'étape C et feront l'objet d'une évaluation par l'enseignant. Ces évaluations seront remises au chercheur responsable de ce projet de recherche pour les fins d'études.

b) *Questionnaire sur l'engagement et l'autorégulation :*

À deux reprises, les élèves répondront à un questionnaire en ligne portant sur l'engagement affectif et cognitif lié à l'utilisation du portfolio numérique ainsi que sur les stratégies d'autorégulation déployées. Les élèves répondront au premier questionnaire au début de la recherche et au second, à la fin. Les questionnaires seront composés de questions à choix multiples.

c) *Grilles d'autoévaluation :*

Après chaque production orale, les élèves devront remplir deux grilles d'autoévaluation. La première sera remplie immédiatement après la production orale et la seconde, après avoir regardé l'enregistrement vidéo de la production orale. Les autoévaluations d'environ 20 élèves feront l'objet d'une analyse approfondie par le chercheur responsable du projet de recherche.

d) *Entrevue individuelle :*

Environ 20 élèves choisis aléatoirement par les enseignants seront invités à participer à une entrevue individuelle d'environ 30 minutes portant sur différents aspects de la recherche, à savoir la réalisation d'autoévaluations, la construction d'un portfolio numérique, l'engagement affectif et cognitif, l'utilisation de stratégies d'apprentissages.

3. EST-CE QUE MES DONNÉES PERSONNELLES SERONT PROTÉGÉES ?

Grilles d'autoévaluation et questionnaires portant sur l'engagement et l'autorégulation :

Les renseignements touchant chaque élève sont strictement confidentiels. Un code alphanumérique remplacera le nom de chaque participant et les documents seront conservés dans un classeur verrouillé dans un endroit sécuritaire. Ils seront consultés uniquement par le chercheur et détruits sept (7) ans après la fin du projet.

Enregistrement des entrevues individuelles :

Les enregistrements audio des entrevues individuelles seront transcrits pour des fins d'analyse et détruits à la fin du projet. Seul le chercheur aura accès à ces données, qui ne seront jamais diffusées.

4. QUELS SONT LES AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS DE PARTICIPER À CETTE RECHERCHE ?

En acceptant de collaborer à l'étude, les participants permettent de faire avancer les connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage de la communication orale au secondaire. L'observation et l'analyse de leurs autoévaluations constituent une source d'information précieuse et indispensable permettant de mieux comprendre les processus qui sous-tendent leur réalisation.

Les entrevues, quant à elles, permettront aux élèves de s'exprimer par rapport à leurs perceptions et à leur vécu lié à l'apprentissage de l'oral dans les SAÉ qui leur auront été proposées. Elles permettront au chercheur de mieux comprendre cette réalité et de

proposer ensuite des recommandations qui permettront d'améliorer l'enseignement de cette compétence dans les classes de français au secondaire.

L'utilisation de l'interface Google Site pour créer le portfolio numérique des élèves leur offrira la possibilité d'en apprendre davantage sur la création de sites Web. Les différentes manipulations qu'ils devront effectuer feront l'objet de formations diverses et leur seront certainement très utiles dans la réalisation de travaux informatiques ultérieurs.

La participation aux entrevues, durant lesquelles le chercheur posera des questions aux élèves, qui devront répondre le plus honnêtement possible, pourrait intimider certains élèves qui se sentiraient gênés de partager leurs perceptions réelles des activités réalisées durant la recherche. Toutefois, cette participation se fera sur une base volontaire et ceux qui ne souhaiteraient pas y participer n'y seront pas forcés.

5. AI-JE LE DROIT DE DÉCIDER DE NE PLUS PARTICIPER À CETTE RECHERCHE ?

La participation à ce projet de recherche est entièrement volontaire. Même s'ils ont donné leur consentement, les participants sont libres de se retirer de l'étude en tout temps sans avoir à se justifier. Les données les concernant seront alors retracées puis détruites. Afin de se retirer, le participant n'a qu'à contacter le chercheur aux coordonnées mentionnées plus bas ou peut également en faire part à son enseignant. Si l'élève ne participe pas à la recherche, il prendra tout de même part aux différentes SAÉ, car elles font partie des activités pédagogiques normales du cours de français. Cependant, les autoévaluations et productions orales du sujet se prévalant de son droit de retrait ne seront pas utilisées dans le cadre de cette recherche.

6. EST-CE QUE JE REÇOIS QUELQUE CHOSE EN ÉCHANGE DE MA PARTICIPATION ?

Aucune indemnité ne sera fournie aux participants.

7. COMMENT VAIS-JE POUVOIR CONNAÎTRE LES RÉSULTATS DE CETTE RECHERCHE ?

Un rapport décrivant les conclusions générales de cette recherche sera transmis aux enseignants lorsque les analyses auront été effectuées.

B. CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur la participation de mon enfant à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de celle-ci.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à ce que mon enfant participe à cette étude. Je sais que mon enfant peut se retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice et sans avoir à justifier sa décision.

SIGNATURE DU PARENT

Signature : _____ **Date :** _____

Nom : _____ **Prénom :** _____

On m'a expliqué le projet de recherche et j'accepte d'y participer. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sans avoir à donner de raison.

SIGNATURE DE L'ÉLÈVE

Signature : _____ **Date :** _____

Nom : _____ **Prénom :** _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu autant que je sache aux questions posées.

SIGNATURE DU CHERCHEUR

Signature : _____ **Date :** _____

Nom : _____ **Prénom :** _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Maxime Paquet au numéro de téléphone : (+++) +++-++++ ou à maxime.paquet@umontreal.ca.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante : ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés). Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

**Formulaire de consentement
Volet - Recherche**



Faculté des sciences de l'éducation
Département de psychopédagogie et d'andragogie

- Titre de la recherche :** Effet d'un portfolio numérique d'apprentissage sur le développement de la compétence en communication orale des élèves du secondaire en français langue d'enseignement
- Chercheur :** Maxime Paquet, étudiant au doctorat, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Directeur de recherche :** Thierry Karsenti, professeur titulaire, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

A. RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. QUELS SONT LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE ?

La communication orale constitue une compétence cruciale de plusieurs sphères de notre vie, mais paradoxalement, l'enseignement qui en est fait en classe de français est souvent mince, voire absent, et les élèves sont évalués sans nécessairement avoir reçu un enseignement et réalisé des apprentissages significatifs à cet égard. Parallèlement, l'arrivée des technologies en salle de classe a ouvert la porte à l'utilisation d'outils qui soutiennent les élèves dans leurs apprentissages et favorisent leur engagement. Ainsi, est-il possible d'envisager de lier les effets positifs potentiels des technologies sur l'apprentissage de l'oral ? Cette recherche propose d'explorer l'utilisation d'un outil numérique, le portfolio d'apprentissage, pour soutenir les élèves dans leur développement de cette compétence.

2. QUE DEVRAIS-JE FAIRE SI JE CHOISIS DE PARTICIPER À LA RECHERCHE ?

La participation à ce projet de recherche s'intègre pleinement aux tâches proposées en classe de français, et ce, sans générer un surplus de travail considérable pour les élèves. 4 étapes ponctueront la participation des élèves à cette recherche :

a) *Réalisation d'une production orale enregistrée :*

Les élèves devront réaliser une production orale qui sera enregistrée. Elle servira à réaliser l'autoévaluation de l'étape C. Cette autoévaluation sera remise au chercheur responsable de ce projet de recherche pour les fins d'études.

b) *Questionnaire sur l'engagement et l'autorégulation :*

Les élèves répondront à un questionnaire en ligne portant sur l'engagement affectif et cognitif lié à l'utilisation du portfolio numérique ainsi que sur les stratégies d'autorégulation déployées. Le questionnaire sera composé de questions à choix multiples.

c) *Grilles d'autoévaluation :*

Après la production orale, les élèves devront remplir une grille d'autoévaluation immédiatement après la production orale. Les autoévaluations de trois (3) élèves feront l'objet d'une analyse approfondie par le chercheur responsable du projet de recherche.

d) *Entrevue individuelle :*

Trois (3) élèves choisis aléatoirement par l'enseignant seront invités à participer à une entrevue individuelle d'environ 30 minutes portant sur différents aspects de la recherche, à savoir la réalisation d'autoévaluations, la construction d'un portfolio numérique, l'engagement affectif et cognitif, l'utilisation de stratégies d'apprentissages. L'entrevue sera enregistrée pour des fins d'études.

3. EST-CE QUE MES DONNÉES PERSONNELLES SERONT PROTÉGÉES ?

Grilles d'autoévaluation et questionnaire portant sur l'engagement et l'autorégulation :

Les renseignements touchant chaque élève sont strictement confidentiels. Un code alphanumérique remplacera le nom de chaque participant et les documents seront conservés dans un classeur verrouillé dans un endroit sécuritaire. Ils seront consultés uniquement par le chercheur et détruits sept (7) ans après la fin du projet.

Enregistrement des entrevues individuelles :

Les enregistrements audio des entrevues individuelles seront transcrits pour des fins d'analyse et détruits à la fin du projet. Seul le chercheur aura accès à ces données, qui ne seront jamais diffusées.

4. QUELS SONT LES AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS DE PARTICIPER À CETTE RECHERCHE ?

En acceptant de collaborer à l'étude, les participants permettent de faire avancer les connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage de la communication orale au secondaire. L'observation et l'analyse de leurs autoévaluations constituent une source d'information précieuse et indispensable permettant de mieux comprendre les processus qui sous-tendent leur réalisation.

Les entrevues, quant à elles, permettront aux élèves de s'exprimer par rapport à leurs perceptions et à leur vécu lié à l'apprentissage de l'oral dans les SAÉ qui leur auront été proposées. Elles permettront au chercheur de mieux comprendre cette réalité et de proposer ensuite des recommandations qui permettront d'améliorer l'enseignement de cette compétence dans les classes de français au secondaire.

La participation aux entrevues, durant lesquelles le chercheur posera des questions aux élèves, qui devront répondre le plus honnêtement possible, pourrait intimider certains élèves qui se sentiraient gênés de partager leurs perceptions réelles des activités réalisées durant la recherche. Toutefois, cette participation se fera sur une base volontaire et ceux qui ne souhaiteraient pas y participer n'y seront pas forcés.

5. AI-JE LE DROIT DE DÉCIDER DE NE PLUS PARTICIPER À CETTE RECHERCHE ?

La participation à ce projet de recherche est entièrement volontaire. Même s'ils ont donné leur consentement, les participants sont libres de se retirer de l'étude en tout temps sans avoir à se justifier. Les données les concernant seront alors retracées puis détruites. Afin de se retirer, le participant n'a qu'à contacter le chercheur aux coordonnées mentionnées plus bas ou peut également en faire part à son enseignant. Si l'élève ne participe pas à la recherche, il prendra tout de même part aux différentes SAÉ, car elles font partie des activités pédagogiques normales du cours de français. Cependant, les autoévaluations et productions orales du sujet se prévalant de son droit de retrait ne seront pas utilisées dans le cadre de cette recherche.

6. EST-CE QUE JE REÇOIS QUELQUE CHOSE EN ÉCHANGE DE MA PARTICIPATION ?

Aucune indemnité ne sera fournie aux participants.

7. COMMENT VAIS-JE POUVOIR CONNAÎTRE LES RÉSULTATS DE CETTE RECHERCHE ?

Un rapport décrivant les conclusions générales de cette recherche sera transmis aux enseignants lorsque les analyses auront été effectuées.

B. CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur la participation de mon enfant à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de celle-ci.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à ce que mon enfant participe à cette étude. Je sais que mon enfant peut se retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice et sans avoir à justifier sa décision.

SIGNATURE DU PARENT

Signature : _____ **Date :** _____

Nom : _____ **Prénom :** _____

On m'a expliqué le projet de recherche et j'accepte d'y participer. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sans avoir à donner de raison.

SIGNATURE DE L'ÉLÈVE

Signature : _____ **Date :** _____

Nom : _____ **Prénom :** _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

SIGNATURE DU CHERCHEUR

Signature : _____ **Date :** _____

Nom : _____ **Prénom :** _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Maxime Paquet au numéro de téléphone : (+++) +++-++++ ou à maxime.paquet@umontreal.ca.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante : ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés). Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

Annexe 3 : Grilles d’autoévaluation des productions orales

SAÉ 1 – Production initiale : Autoévaluation, version courte

Grille d’autoévaluation de la capsule orale 1 - Une première tentative d’explication

Partie 1 – La prise de conscience des forces et défis

Les notions d’oral évaluées

Pour chaque critère présenté dans le tableau suivant, indique l’évaluation que tu en fais en plaçant un X dans la case correspondante. Ensuite, justifie ton choix à l’aide de faits dont tu te souviens.

Critère	Excellent	Bien réussi	À travailler	Non réussi
<u>Procédés explicatifs :</u> Durant ma présentation, j’ai utilisé au moins deux procédés explicatifs différents et pertinents pour appuyer mes propos et permettre à mon auditoire de bien comprendre mon explication.				
Justification :				
<u>Progression et cohérence :</u> Durant par présentation, mon propos progresse bien et est facile à suivre. Le tout se fait en évitant de réciter un texte par cœur.				
Justification :				
<u>Vocabulaire :</u> Durant ma présentation, j’utilise un vocabulaire juste et approprié au sujet de mon explication. Les mots choisis sont adaptés à mon destinataire et sont adéquats pour présenter les différents aspects du sujet.				
Justification :				

SAÉ 1 – Production initiale : Autoévaluation, version longue

Partie 1 – La prise de conscience des forces et défis

Les notions d’oral évaluées

Pour chaque critère présenté dans le tableau suivant, indique l’évaluation que tu en fais en plaçant un X dans la case correspondante. Ensuite, justifie ton choix à l’aide de faits dont tu te souviens.

Critère	Excellent	Bien réussi	À travailler	Non réussi
<u>Procédés explicatifs</u> : Durant ma présentation, j’ai utilisé au moins deux procédés explicatifs différents et pertinents pour appuyer mes propos et permettre à mon auditoire de bien comprendre mon explication.				
Justification :				
<u>Progression et cohérence</u> : Durant ma présentation, mon propos progresse bien et est facile à suivre. Le tout se fait en évitant de réciter un texte par cœur.				
Justification :				
<u>Vocabulaire</u> : Durant ma présentation, j’utilise un vocabulaire juste et approprié au sujet de mon explication. Les mots choisis sont adaptés à mon destinataire et sont adéquats pour présenter les différents aspects du sujet.				
Justification :				

Partie 2 – La réflexion sur les apprentissages réalisés

Pour répondre aux questions de cette partie, réfléchis à la production orale que tu as faite et à la démarche que tu as suivie pour t'amener à la réaliser.

- a. Décris de quelle manière tu as préparé cette présentation orale. N'hésite pas à faire des liens avec les apprentissages réalisés antérieurement.
- b. Qu'as-tu appris de cette situation d'oral ?
- c. As-tu l'impression que tu as bien travaillé ? En d'autres mots, es-tu satisfaite du travail que tu as fourni ? Pourquoi ?
- d. Quelles sont les difficultés que tu as rencontrées ? Comment as-tu fait pour les surmonter ?

Partie 3 – L'autorégulation - Le réinvestissement dans la production finale

À la lumière de la réflexion que tu as faite, réponds aux questions suivantes.

- a. Que comptes-tu refaire de la même manière lors de la production finale en équipe ? Pourquoi ?
- b. Que feras-tu différemment lors de la production finale en équipe ?

SAÉ 1 – Production finale : Autoévaluation, version courte

Partie 1 – La prise de conscience des forces et défis

Les notions d’oral évaluées

Pour chaque critère présenté dans le tableau suivant, indique l’évaluation que tu en fais en plaçant un X dans la case correspondante. Ensuite, justifie ton choix à l’aide de faits dont tu te souviens.

Critère	Excellent	Bien réussi	À travailler	Non réussi
<p><u>Procédés explicatifs :</u> Durant ma présentation, j’ai utilisé au moins deux procédés explicatifs différents et pertinents pour appuyer mes propos et permettre à mon auditoire de bien comprendre mon explication.</p>				
Justification :				
<p><u>Support visuel :</u> Durant ma présentation, j’ai eu recours à un support visuel pertinent lorsque j’en ai eu besoin. Il était construit de manière à respecter les pistes abordées durant l’atelier en classe.</p>				
Justification :				
<p><u>Progression et cohérence :</u> Durant par présentation, mon propos progresse bien et est facile à suivre. Le tout se fait en évitant de réciter un texte par cœur.</p>				
Justification :				
<p><u>Vocabulaire :</u> Durant ma présentation, j’utilise un vocabulaire juste et approprié au sujet de mon explication. Les mots choisis sont adaptés à mon destinataire et sont adéquats pour présenter les différents aspects du sujet.</p>				
Justification :				

SAÉ 1 – Production finale : Autoévaluation, version longue

Partie 1 – La prise de conscience des forces et défis

Les notions d’oral évaluées

Pour chaque critère présenté dans le tableau suivant, indique l’évaluation que tu en fais en plaçant un X dans la case correspondante. Ensuite, justifie ton choix à l’aide de faits dont tu te souviens.

Critère	Excellent	Bien réussi	À travailler	Non réussi
<u>Procédés explicatifs</u> : Durant ma présentation, j’ai utilisé au moins deux procédés explicatifs différents et pertinents pour appuyer mes propos et permettre à mon auditoire de bien comprendre mon explication.				
Justification :				
<u>Support visuel</u> : Durant ma présentation, j’ai eu recours à un support visuel pertinent lorsque j’en ai eu besoin. Il était construit de manière à respecter les pistes abordées durant l’atelier en classe.				
Justification :				
<u>Progression et cohérence</u> : Durant ma présentation, mon propos progresse bien et est facile à suivre. Le tout se fait en évitant de réciter un texte par cœur.				
Justification :				
<u>Vocabulaire</u> : Durant ma présentation, j’utilise un vocabulaire juste et approprié au sujet de mon explication. Les mots choisis sont adaptés à mon destinataire et sont adéquats pour présenter les différents aspects du sujet.				
Justification :				

Partie 2 – La réflexion sur les apprentissages réalisés

Pour répondre aux questions de cette partie, réfléchis à la production orale que tu as faite et à la démarche que tu as suivie pour t'amener à la réaliser.

- a. Décris de quelle manière tu as préparé cette présentation orale. N'hésite pas à faire des liens avec les apprentissages réalisés antérieurement.
- b. Qu'as-tu appris de cette situation d'oral ?
- c. As-tu l'impression que tu as bien travaillé ? En d'autres mots, es-tu satisfaite du travail que tu as fourni ? Pourquoi ?
- d. Quelles sont les difficultés que tu as rencontrées ? Comment as-tu fait pour les surmonter ?

Partie 3 – L'autorégulation - Le réinvestissement dans la production finale

À la lumière de la réflexion que tu as faite, réponds aux questions suivantes.

- a. Que comptes-tu refaire de la même manière lors des prochaines situations de production orale ? Pourquoi ?
- b. Que feras-tu différemment lors des prochaines situations de production orale ?

Question supplémentaire :

Comment évalues-tu ton travail d'équipe ? As-tu bien travaillé avec ta coéquipière ? As-tu choisi ton amie ou bien quelqu'un avec qui tu travailles bien ? Réponds le plus honnêtement possible. Les réponses demeurent confidentielles.

SAÉ 2 – Production initiale : Autoévaluation, version courte

Les notions d’oral évaluées

Pour chaque critère présenté dans le tableau suivant, indique l’évaluation que tu en fais en plaçant un X dans la case correspondante. Ensuite, justifie ton choix à l’aide de faits dont tu te souviens.

Critère	Excellent	Bien réussi	À travailler	Non réussi
<u>Critères d’appréciation :</u> Durant la discussion, j’ai eu recours à des arguments pertinents pour expliquer mon point de vue.				
Justification :				
<u>Progression et cohérence :</u> Durant la discussion, je me suis assurée de faire progresser l’information en évitant de me répéter ou de faire du coq-à-l’âne, c’est-à-dire de changer brusquement de sujet sans assurer la transition.				
Justification :				
<u>Utilisation d’éléments verbaux appropriés :</u> Durant la discussion, je me suis exprimée dans une langue standard en me corrigeant au besoin.				
Justification :				
<u>Utilisation d’éléments non verbaux ou paraverbaux appropriés :</u> Durant la discussion, j’ai adopté une posture d’écoute, et utilise une gestuelle, un débit et un ton appropriés pour maintenir la communication avec mon interlocutrice, et ce, dans le respect.				
Justification :				

SAÉ 2 – Production initiale : Autoévaluation, version longue

Les notions d’oral évaluées

Pour chaque critère présenté dans le tableau suivant, indique l’évaluation que tu en fais en plaçant un X dans la case correspondante. Ensuite, justifie ton choix à l’aide de faits dont tu te souviens.

Critère	Excellent	Bien réussi	À travailler	Non réussi
<u>Critères d’appréciation :</u> Durant la discussion, j’ai eu recours à des arguments pertinents pour expliquer mon point de vue.				
Justification :				
<u>Progression et cohérence :</u> Durant la discussion, je me suis assurée de faire progresser l’information en évitant de me répéter ou de faire du coq-à-l’âne, c’est-à-dire de changer brusquement de sujet sans assurer la transition.				
Justification :				
<u>Utilisation d’éléments verbaux appropriés :</u> Durant la discussion, je me suis exprimée dans une langue standard en me corrigeant au besoin.				
Justification :				
<u>Utilisation d’éléments non verbaux ou paraverbaux appropriés :</u> Durant la discussion, j’ai adopté une posture d’écoute, et utilise une gestuelle, un débit et un ton appropriés pour maintenir la communication avec mon interlocutrice, et ce, dans le respect.				
Justification :				

Partie 2 – La réflexion sur les apprentissages réalisés

Pour répondre aux questions de cette partie, réfléchis à la production orale que tu as faite et à la démarche que tu as suivie pour t'amener à la réaliser.

- a. D'abord, avant toute chose, qu'avais-tu identifié comme élément à travailler lors de ta dernière autoévaluation en oral (projet Canular) ?
- b. Décris de quelle manière tu as préparé cette courte discussion. N'hésite pas à faire des liens avec les apprentissages réalisés antérieurement, en français ou dans d'autres contextes.
- c. Qu'as-tu appris de cette situation d'oral ?
- d. As-tu l'impression que tu as bien travaillé ? En d'autres mots, es-tu satisfaite du travail que tu as fourni ? Pourquoi ? As-tu l'impression que tu as donné le meilleur de toi-même ?
- e. Quelles sont les difficultés que tu as rencontrées ? Comment as-tu fait pour les surmonter ?

Partie 3 – L'autorégulation - Le réinvestissement dans la production finale

À la lumière de la réflexion que tu as faite, réponds aux questions suivantes.

- a. Que comptes-tu refaire de la même manière lors de la discussion finale ? Pourquoi ?
- b. Que feras-tu différemment lors de la discussion finale ?

SAÉ 2 – Production finale : Autoévaluation, version courte

Partie 1 – La prise de conscience des forces et défis

Les notions d’oral évaluées

Pour chaque critère présenté dans le tableau suivant, indique l’évaluation que tu en fais en plaçant un X dans la case correspondante. Ensuite, justifie ton choix à l’aide de faits dont tu te souviens.

Critère	Excellent	Bien réussi	À travailler	Non réussi
<u>Critères d’appréciation :</u> Durant la discussion, j’ai eu recours à des arguments pertinents pour expliquer mon point de vue.				
Justification :				
<u>Progression et cohérence :</u> Durant la discussion, je me suis assurée de faire progresser l’information en évitant de me répéter ou de faire du coq-à-l’âne, c’est-à-dire de changer brusquement de sujet sans assurer la transition.				
Justification :				
<u>Utilisation d’éléments verbaux appropriés :</u> Durant la discussion, je me suis exprimée dans une langue standard en me corrigeant au besoin.				
Justification :				
<u>Utilisation d’éléments non verbaux ou paraverbaux appropriés :</u> Durant la discussion, j’ai adopté une posture d’écoute, et utilise une gestuelle, un débit et un ton appropriés pour maintenir la communication avec mon interlocutrice, et ce, dans le respect.				
Justification :				

SAÉ 2 – Production finale : Autoévaluation, version longue

Partie 1 – La prise de conscience des forces et défis

Les notions d’oral évaluées

Pour chaque critère présenté dans le tableau suivant, indique l’évaluation que tu en fais en plaçant un X dans la case correspondante. Ensuite, justifie ton choix à l’aide de faits dont tu te souviens.

Critère	Excellent	Bien réussi	À travailler	Non réussi
<u>Critères d’appréciation :</u> Durant la discussion, j’ai eu recours à des arguments pertinents pour expliquer mon point de vue.				
Justification :				
<u>Progression et cohérence :</u> Durant la discussion, je me suis assurée de faire progresser l’information en évitant de me répéter ou de faire du coq-à-l’âne, c’est-à-dire de changer brusquement de sujet sans assurer la transition.				
Justification :				
<u>Utilisation d’éléments verbaux appropriés :</u> Durant la discussion, je me suis exprimée dans une langue standard en me corrigeant au besoin.				
Justification :				
<u>Utilisation d’éléments non verbaux ou paraverbaux appropriés :</u> Durant la discussion, j’ai adopté une posture d’écoute, et utilise une gestuelle, un débit et un ton appropriés pour maintenir la communication avec mon interlocutrice, et ce, dans le respect.				
Justification :				

Partie 2 – La réflexion sur les apprentissages réalisés

Pour répondre aux questions de cette partie, réfléchis à la production orale que tu as faite et à la démarche que tu as suivie pour t'amener à la réaliser.

- a. Décris de quelle manière tu as préparé cette discussion. N'hésite pas à faire des liens avec les apprentissages réalisés antérieurement, en français ou dans d'autres contextes.
- b. Qu'as-tu appris de cette situation d'oral ?
- c. As-tu l'impression que tu as bien travaillé ? En d'autres mots, es-tu satisfaite du travail que tu as fourni ? Pourquoi ? As-tu l'impression que tu as donné le meilleur de toi-même ?
- d. Quelles sont les difficultés que tu as rencontrées ? Comment as-tu fait pour les surmonter ?

Partie 3 – L'autorégulation - Le réinvestissement dans la production finale

À la lumière de la réflexion que tu as faite, réponds aux questions suivantes.

- a. Que comptes-tu refaire de la même manière lors de productions orales futures ? Pourquoi ?
- b. Que feras-tu différemment lors de productions orales futures ? Pourquoi ?

SAÉ 3 – Production initiale du conte : Autoévaluation, version longue

Partie 1 – La prise de conscience des forces et défis

Les notions d’oral évaluées

Pour chaque critère présenté dans le tableau suivant, indique l’évaluation que tu en fais en plaçant un X dans la case correspondante. Ensuite, justifie ton choix à l’aide de faits dont tu te souviens.

Critère	Excellent	Bien réussi	À travailler	Non réussi
<u>Utilisation de moyens pour susciter l’intérêt du destinataire :</u> <i>L’élève s’assure d’interpeller son destinataire et de maintenir un contact visuel (même si c’est un enregistrement, elle fait comme si elle s’adressait directement à un enfant).</i>				
Justification :				
<u>Utilisation d’éléments non verbaux ou paraverbaux :</u> <i>L’élève recourt aux changements de voix dans ses dialogues et au bruitage pour donner de la vie au conte.</i>				
Justification :				
<u>Progression et cohérence des propos :</u> <i>L’élève présente un conte clair dont la progression est facile à suivre.</i>				
Justification :				
<u>Vocabulaire :</u> <i>L’élève choisit et utilise un registre de langue adapté au destinataire et à la situation de communication.</i>				
Justification :				

Partie 2 – La réflexion sur les apprentissages réalisés

Pour répondre aux questions de cette partie, réfléchis au conte que tu as enregistré et à la démarche que tu as suivie pour t'amener à le réaliser.

- a. Décris de quelle manière tu as préparé cet enregistrement. N'hésite pas à faire des liens avec les apprentissages réalisés antérieurement, en français ou dans d'autres contextes.
- b. Qu'as-tu appris de cette situation d'oral ?
- c. As-tu l'impression que tu as bien travaillé ? En d'autres mots, es-tu satisfaite du travail que tu as fourni ? Pourquoi ? As-tu l'impression que tu as donné le meilleur de toi-même ?
- d. Quelles sont les difficultés que tu as rencontrées ? Comment as-tu fait pour les surmonter ?

Partie 3 – L'autorégulation - Le réinvestissement dans la production finale

À la lumière de la réflexion que tu as faite, réponds aux questions suivantes.

- a. Que comptes-tu refaire de la même manière lors de la production finale de cette SAÉ ? Pourquoi ?
- b. Que feras-tu différemment lors de la production finale ? Pourquoi ?

SAÉ 3 – Production finale du conte : Autoévaluation, version courte

Partie 1 – La prise de conscience des forces et défis

Les notions d’oral évaluées

Pour chaque critère présenté dans le tableau suivant, indique l’évaluation que tu en fais en plaçant un X dans la case correspondante. Ensuite, justifie ton choix à l’aide de faits dont tu te souviens.

Critère	Excellent	Bien réussi	À travailler	Non réussi
<u>Utilisation de moyens pour susciter l’intérêt du destinataire :</u> <i>Les élèves s’assurent d’interpeller leurs destinataires et de maintenir un contact visuel.</i>				
Justification :				
<u>Utilisation d’éléments non verbaux ou paraverbaux :</u> <i>Les élèves recourent à des moyens variés, entre autres aux changements de voix dans les dialogues et au bruitage, pour donner de la vie au conte.</i>				
Justification :				
<u>Progression et cohérence des propos :</u> <i>Les élèves présentent un conte clair dont la progression est facile à suivre.</i>				
Justification :				
<u>Vocabulaire :</u> <i>Les élèves choisissent et utilisent un registre de langue adapté aux destinataires et à la situation de communication.</i>				
Justification :				

SAÉ 3 – Production finale du conte : Autoévaluation, version longue

Partie 1 – La prise de conscience des forces et défis

Les notions d’oral évaluées

Pour chaque critère présenté dans le tableau suivant, indique l’évaluation que tu en fais en plaçant un X dans la case correspondante. Ensuite, justifie ton choix à l’aide de faits dont tu te souviens.

Critère	Excellent	Bien réussi	À travailler	Non réussi
<u>Utilisation de moyens pour susciter l’intérêt du destinataire :</u> <i>Les élèves s’assurent d’interpeller leurs destinataires et de maintenir un contact visuel.</i>				
Justification :				
<u>Utilisation d’éléments non verbaux ou paraverbaux :</u> <i>Les élèves recourent à des moyens variés, entre autres aux changements de voix dans les dialogues et au bruitage, pour donner de la vie au conte.</i>				
Justification :				
<u>Progression et cohérence des propos :</u> <i>Les élèves présentent un conte clair dont la progression est facile à suivre.</i>				
Justification :				
<u>Vocabulaire :</u> <i>Les élèves choisissent et utilisent un registre de langue adapté aux destinataires et à la situation de communication.</i>				

Partie 2 – La réflexion sur les apprentissages réalisés

Pour répondre aux questions de cette partie, réfléchis au conte que tu as enregistré et à la démarche que tu as suivie pour t'amener à le réaliser.

- a. Décris de quelle manière ton équipe et toi avez préparé ce conte. N'hésite pas à faire des liens avec les apprentissages réalisés antérieurement, en français ou dans d'autres contextes.
- b. Qu'as-tu appris de cette situation d'oral ?
- c. As-tu l'impression que tu as bien travaillé ? En d'autres mots, es-tu satisfaite du travail que tu as fourni ? Pourquoi ? As-tu l'impression que tu as donné le meilleur de toi-même ? As-tu l'impression que ta participation dans le travail d'équipe était adéquate ?
- d. Quelles sont les difficultés que tu as rencontrées ? Comment as-tu fait pour les surmonter ?

Partie 3 – L'autorégulation - Le réinvestissement dans la production finale

À la lumière de la réflexion que tu as faite, réponds aux questions suivantes.

- a. Que comptes-tu refaire de la même manière lors de tes prochaines productions orales ? Pourquoi ?
- b. Que feras-tu différemment lors de tes prochaines productions orales ? Pourquoi ?

SAÉ 3 – Production finale de la discussion : Autoévaluation, version courte

Partie 1 – La prise de conscience des forces et défis

Les notions d’oral évaluées

Pour chaque critère présenté dans le tableau suivant, indique l’évaluation que tu en fais en plaçant un X dans la case correspondante. Ensuite, justifie ton choix à l’aide de faits dont tu te souviens.

Critère	Excellent	Bien réussi	À travailler	Non réussi
<u>Critères d’appréciation :</u> Durant la discussion, j’ai eu recours à des arguments pertinents pour expliquer mon point de vue.				
Justification :				
<u>Progression et cohérence :</u> Durant la discussion, je me suis assurée de faire progresser l’information en évitant de me répéter ou de faire du coq-à-l’âne, c’est-à-dire de changer brusquement de sujet sans assurer la transition.				
Justification :				
<u>Utilisation d’éléments verbaux appropriés :</u> Durant la discussion, je me suis exprimée dans une langue standard en me corrigeant au besoin.				
Justification :				
<u>Utilisation d’éléments non verbaux ou paraverbaux appropriés :</u> Durant la discussion, j’ai adopté une posture d’écoute, et utilise une gestuelle, un débit et un ton appropriés pour maintenir la communication avec mon interlocutrice, et ce, dans le respect.				
Justification :				

SAÉ 3 – Production finale de la discussion : Autoévaluation, version longue

Partie 1 – La prise de conscience des forces et défis

Les notions d’oral évaluées

Pour chaque critère présenté dans le tableau suivant, indique l’évaluation que tu en fais en plaçant un X dans la case correspondante. Ensuite, justifie ton choix à l’aide de faits observés dans ta vidéo.

Critère	Excellent	Bien réussi	À travailler	Non réussi
<u>Critères d’appréciation :</u> Durant la discussion, j’ai eu recours à des arguments pertinents pour expliquer mon point de vue.				
Justification :				
<u>Progression et cohérence :</u> Durant la discussion, je me suis assurée de faire progresser l’information en évitant de me répéter ou de faire du coq-à-l’âne, c’est-à-dire de changer brusquement de sujet sans assurer la transition.				
Justification :				
<u>Utilisation d’éléments verbaux appropriés :</u> Durant la discussion, je me suis exprimée dans une langue standard en me corrigeant au besoin.				
Justification :				
<u>Utilisation d’éléments non verbaux ou paraverbaux appropriés :</u> Durant la discussion, j’ai adopté une posture d’écoute, et utilise une gestuelle, un débit et un ton appropriés pour maintenir la communication avec mon interlocutrice, et ce, dans le respect.				
Justification :				

Partie 2 – La réflexion sur les apprentissages réalisés

Pour répondre aux questions de cette partie, réfléchis à la production orale que tu as faite et à la démarche que tu as suivie pour t'amener à la réaliser.

- a. Décris de quelle manière tu as préparé cette discussion. N'hésite pas à faire des liens avec les apprentissages réalisés antérieurement, entre autres lors de la réalisation de la discussion du PL2.
- b. Qu'as-tu appris de cette situation d'oral ?
- c. As-tu l'impression que tu as bien travaillé ? En d'autres mots, es-tu satisfaite du travail que tu as fourni ? Pourquoi ? As-tu l'impression que tu as donné le meilleur de toi-même ?
- d. Quelles sont les difficultés que tu as rencontrées ? Comment as-tu fait pour les surmonter ?

Partie 3 – L'autorégulation - Le réinvestissement dans la production finale

À la lumière de la réflexion que tu as faite, réponds aux questions suivantes.

- a. Que comptes-tu refaire de la même manière lors de productions orales futures ? Pourquoi ?
- b. Que feras-tu différemment lors de productions orales futures ? Pourquoi ?

Annexe 4 : Fiche de réflexion synthèse

Fiche de réflexion

Tâche de réflexion :

Depuis le début de l'année, deux SAÉ vous ont permis de développer et de mettre en œuvre votre compétence à communiquer oralement. En effet, vous avez d'abord préparé une production orale en équipe de 2 (ou 3) dans laquelle vous avez expliqué à vos compagnes un phénomène. Ensuite, vous avez pris part à une discussion sur un roman. Dans chaque cas, vous avez été amenées à réfléchir sur vos forces et vos défis en communication orale, et ce, en remplissant des autoévaluations que vous avez consignées dans votre portfolio numérique.

Avant de passer à la prochaine SAÉ durant laquelle vous devrez réaliser une production orale, je vous invite à réfléchir sur votre cheminement dans cette compétence depuis le début de l'année. Pour ce faire, répondez aux questions qui vous sont posées dans chacune des trois parties de cette fiche de réflexion.

Partie 1 : Prise de conscience des forces et défis

1. À travers vos autoévaluations, quelles sont les principales forces qui ressortent ? Répondez à la question dans l'espace ci-dessous en formulant des phrases complètes et apportez des précisions et des exemples qui permettront de bien saisir votre propos.

2. Dans le même esprit, quels sont les principaux défis qui ressortent ? Répondez à la question dans l'espace ci-dessous en formulant des phrases complètes et apportez des précisions et des exemples qui permettront de bien saisir votre propos.

Partie 2 : Réflexion sur les apprentissages réalisés

3. Quand vous avez préparé vos deux productions orales (la présentation du projet Canular en équipes et la discussion), avez-vous procédé de la même façon dans les deux cas ? Décrivez les stratégies utilisées et les façons de faire, les différences et les ressemblances entre les deux SAÉ.

4. Qu'avez-vous appris, en communication orale, depuis le début de l'année ?

Partie 3 : Autorégulation

5. Selon vous, qu'est-ce qui est à l'origine de ces forces et de ces défis ?

6. Selon vous, quel est votre niveau en production orale ? Êtes-vous une élève forte, moyenne ou faible ? Comment justifiez-vous ce niveau que vous vous attribuez ?

7. À la lumière des observations effectuées, quelles sont les stratégies et les façons de faire qui doivent être maintenues ou mises en œuvre lors de la prochaine production orale ?

Fiche de réflexion – Exemple

Tâche de réflexion :

Depuis le début de l'année, deux SAÉ vous ont permis de développer et de mettre en œuvre votre compétence à communiquer oralement. En effet, vous avez d'abord préparé une production orale en équipe de 2 (ou 3) dans laquelle vous avez expliqué à vos compagnes un phénomène. Ensuite, vous avez pris part à une discussion sur un roman. Dans chaque cas, vous avez été amenées à réfléchir sur vos forces et vos défis en communication orale, et ce, en remplissant des autoévaluations que vous avez consignées dans votre portfolio numérique.

Avant de passer à la prochaine SAÉ durant laquelle vous devrez réaliser une production orale, je vous invite à réfléchir sur votre cheminement dans cette compétence depuis le début de l'année. Pour ce faire, répondez aux questions qui vous sont posées dans chacune des trois parties de cette fiche de réflexion.

Partie 1 : Prise de conscience des forces et défis

1. À travers vos autoévaluations, quelles sont les principales forces qui ressortent? Répondez à la question dans l'espace ci-dessous en formulant des phrases complètes et apportez des précisions et des exemples qui permettront de bien saisir votre propos.

J'ai remarqué que de manière générale, j'arrive à bien regarder et balayer du regard l'auditoire (Canular) ou mes partenaires de discussion (PL4). De plus, quand je parle, mes idées sont claires et permettent de bien comprendre ce que je veux dire. Par exemple, dans Canular, j'ai réussi à intégrer des procédés explicatifs pour que tout le monde comprenne bien mon propos.

2. Dans le même esprit, quels sont les principaux défis qui ressortent? Répondez à la question dans l'espace ci-dessous en formulant des phrases complètes et apportez des précisions et des exemples qui permettront de bien saisir votre propos.

Quand je prépare mes présentations orales, j'ai tendance à préparer des textes à l'avance. Pour Canular, c'est ce que j'avais fait et je me suis aperçu, en me regardant, que le fait que j'avais appris mon texte par cœur était clairement visible et rendait ma présentation plus ennuyante. De plus, j'ai bafouillé beaucoup à cause de cela. Toutefois, dans la discussion, j'étais plus naturelle et j'arrivais à donner de bons exemples.

Partie 2 : Réflexion sur les apprentissages réalisés

3. Quand vous avez préparé vos deux productions orales (la présentation du projet Canular en équipes et la discussion), avez-vous procédé de la même façon dans les deux cas? Décrivez les stratégies et les façons de faire utilisées, les différences et les ressemblances entre les deux SAÉ.

Non, j'ai procédé différemment. Pour Canular, j'ai commencé tout de suite mon texte en fonction de ce que ma coéquipière et moi avions décidé de présenter. J'ai eu du mal à rédiger un texte puisque mon sujet était plutôt compliqué. Ensuite, j'ai essayé de n'apprendre que les grandes lignes de mon texte, mais à force de travailler sur celui-ci, j'ai appris par cœur sans vraiment le vouloir. Aussi, j'ai créé, avec ma partenaire, un support visuel avec les grands points à aborder. Quant à la discussion, j'ai plutôt répondu dans mes mots à certaines des questions qui étaient proposées sur la fiche des critères d'appréciation. De cette manière, j'ai pu bien maîtriser mon sujet, mais je n'ai pas appris par cœur. J'ai trouvé que j'étais plus à l'aise.

4. Qu'avez-vous appris, en communication orale, depuis le début de l'année ?

J'ai appris comment préparer ma production orale sans apprendre par cœur. J'ai aussi appris comment bâtir un support visuel efficace et à l'utiliser dans mes présentations. Toutefois, il faudra que je travaille davantage cet aspect puisque ce n'était pas parfait lors de ma présentation orale de Canular. J'ai aussi appris à mieux regarder l'auditoire et à utiliser mon non-verbal et mon paraverbal pour attirer l'attention et mieux me faire comprendre. Encore là, il reste du travail à faire.

Partie 3 : Autorégulation

5. Selon vous, qu'est-ce qui est à l'origine de ces forces et de ces défis ?

Je crois que j'ai appris beaucoup de choses durant les ateliers. Par exemple, quand on a regardé la vidéo sur le cercle littéraire, j'ai vu quels étaient les comportements et les attitudes à adopter pour rendre plus intéressante et plus fluide une discussion. Aussi, en regardant l'extrait de Génial, j'ai pu m'inspirer de Martin Carly pour bien expliquer mon propos. Aussi, j'ai appris en regardant les autres productions orales. Cela m'a amené, encore une fois, à m'inspirer des autres.
Finalement, j'ai encore quelques défis à relever étant donné que certaines stratégies sont nouvelles et je dois m'adapter. Aussi, je me rends compte que j'ai certaines conceptions de ce que sont des productions orales et je dois les défaire. Par exemple, j'ai été surprise de voir que des discussions pouvaient être évaluées au même titre que des exposés oraux, et cela me demande des ajustements puisque ce n'est pas la même chose.

6. Selon vous, quel est votre niveau en production orale ? Êtes-vous une élève forte, moyenne ou faible ? Comment justifiez-vous ce niveau que vous vous attribuez ?

J'ai l'impression d'être une élève moyenne. Pour moi, une élève forte est une élève qui est très à l'aise quand elle fait des productions orales, et j'ai encore du mal à m'exprimer très clairement devant les autres. J'ai beaucoup de choses à apprendre, donc c'est pourquoi je me considère comme moyenne. Toutefois, quand je parle, je suis assez claire, donc je ne me considère pas comme une élève faible.

7. À la lumière des observations effectuées, quelles sont les stratégies et les façons de faire qui doivent être maintenues ou mises en œuvre lors de la prochaine production orale ?

Au point de vue de la préparation, je dois m'habituer à ne pas rédiger de texte à l'avance, puisque cette stratégie me pousse à apprendre par cœur, ce qui nuit à la fluidité quand je m'exprime. Je devrais plutôt utiliser la stratégie du plan, organisé sous forme de points, pour mieux me préparer.
Aussi, je dois continuer de bâtir des supports visuels courts et structurés de la même manière que le plan de mes présentations, et ce, pour bien m'aider à garder mon fil conducteur quand je parle. Dans le même ordre d'idées, je dois continuer à préparer des fiches aide-mémoire bien structurées pour éviter que j'oublie les points importants.
Durant mes présentations, je dois mettre en œuvre la stratégie du MW pour bien balayer la classe. C'est une stratégie qui fonctionne bien pour moi.
Finalement, après mes présentations orales, je dois prendre le temps de bien m'observer, même si je n'aime pas beaucoup cela, pour noter ce qui est bon et ce qui est moins bon, ce qui a moins bien fonctionné et ce qui a bien fonctionné.

Annexe 5 : Canevas d'entrevue semi-dirigée

Introduction :

D'abord, je te remercie d'avoir accepté de prendre part à cette entrevue avec moi. Pour m'aider dans ma recherche et ne rien oublier, je vais enregistrer cette entrevue à l'aide de mon téléphone intelligent. Dans ma recherche, je souhaite atteindre trois objectifs :

- 1- D'abord, je veux comparer la capacité des élèves à effectuer une autoévaluation de leurs forces et faiblesses en communication orale sans et avec le recours à des enregistrements vidéo ;*
- 2- Ensuite, je veux décrire et analyser l'effet d'un portfolio numérique sur l'engagement des élèves dans les tâches de communication orale ;*
- 3- Enfin, je souhaite décrire et analyser l'effet du portfolio numérique sur les stratégies mises en œuvre par les élèves dans les tâches de communication orale et qui leur permettent d'évaluer l'efficacité de leur démarche et de s'ajuster pour mieux apprendre. C'est ce qu'on appelle des stratégies d'autorégulation.*

Je souhaite te rappeler que la participation à cette recherche et, plus précisément, à cette entrevue est volontaire et que tu peux demander d'arrêter et de te retirer du projet de recherche à tout moment. Je veux aussi t'assurer que ce que tu me diras est strictement confidentiel. Une fois que nous aurons terminé l'entrevue, je vais transcrire tes réponses et détruire l'enregistrement audio par la suite. J'utiliserai uniquement le code d'identification que je t'ai donné en début d'année afin de relier les réponses de ton entrevue à celles données dans les deux questionnaires et aux éléments observés dans ton portfolio numérique.

Durant l'entrevue, je vais te poser des questions portant sur cinq thèmes liés au projet de recherche : (1) la réalisation d'autoévaluations, (2) l'engagement affectif, (3) les stratégies d'autorégulation, (4) la réalisation d'un portfolio numérique en communication orale, (5) le retour sur des éléments issus des questionnaires de recherche et des autoévaluations.

N'hésite pas à me poser des questions avant que nous commençons.

1^{re} partie : L'autoévaluation des productions orales	
Questions principales	Questions de relance
1. J'aimerais que tu me parles de tes impressions sur la réalisation d'une autoévaluation de tes productions orales.	<p>a) <i>Quels sont les bienfaits, les points positifs ?</i></p> <p>b) <i>Quelle utilité as-tu trouvée à la réalisation d'une version courte de l'autoévaluation, sans avoir pu te regarder ?</i></p> <p><i>Peux-tu la comparer à la réalisation d'une version longue, réalisée après avoir regardé l'enregistrement de ta production orale ?</i></p>
2. Qu'as-tu trouvé le plus difficile lorsque tu rédigeais tes autoévaluations ?	<p>a) <i>Qu'en est-il du temps ?</i></p> <p>b) <i>Te sentais-tu habile ?</i></p> <p><i>Quelle version (la courte ou la longue) était la plus difficile à réaliser selon toi ? Pour quelles raisons ?</i></p>
3. Les autoévaluations t'ont-elles aidée à améliorer ta communication orale ? Pour quelles raisons ?	<p>a) <i>Quels sont les aspects qui se sont le plus améliorés dans ton cas ? Ta façon de parler ? De préparer ta prise de parole ?</i></p> <p><i>As-tu remarqué une évolution de la première à la dernière SAÉ ? De quel ordre ?</i></p>

2^e partie : L'engagement affectif	
Questions principales	Questions de relance
4. Comment te sens-tu lorsque tu sais que tu auras une présentation orale à faire ?	<p>a) <i>Quelles sont les émotions que tu as vécues ?</i></p> <p>b) <i>Est-ce que tu vis toujours ces émotions ou bien cela dépend du genre de présentation orale ?</i></p> <p><i>Que fais-tu pour maîtriser les émotions qui sont plus difficiles à gérer ?</i></p>
5. Quels sont les éléments qui te permettent de mieux gérer ton stress quand tu dois faire une présentation orale ?	<p>a) <i>Quel rôle attribues-tu au portfolio et aux autoévaluations que tu as réalisées dans la gestion des émotions ?</i></p> <p>b) <i>Quel rôle jouent tes camarades de classe dans la gestion des émotions ?</i></p> <p><i>Quel rôle jouent tes enseignants dans la gestion des émotions ?</i></p>
6. Quand tu dois participer à des tâches de communication orale, que ce soient les tâches de préparation, les activités d'apprentissages qui y sont reliées, ou bien les présentations orales elles-mêmes, comment qualifies-tu ton implication ? Fournis-tu le même effort que lors des activités de lecture ou d'écriture ? Pourquoi ?	<p>a) <i>Quel lien fais-tu entre ton niveau de confiance en ta compétence en communication orale et les efforts que tu fournis ?</i></p> <p><i>Quelle importance accordes-tu à l'oral comparativement à l'écriture ou à la lecture ? Est-ce que cette perception influence les efforts fournis ?</i></p>

3^e partie : Les stratégies d'autorégulation	
Questions principales	Questions de relance
7. Comment t'y prends-tu pour préparer une présentation orale ?	<i>Ici, je veux amener l'élève à s'exprimer sur la façon dont il met en œuvre le modèle de l'autorégulation de Zimmerman (2000).</i>
8. Au terme des trois SAÉ où tu as travaillé l'oral, quelles stratégies juges-tu les plus efficaces ? Les moins efficaces ?	<p>a) <i>Comment te prépares-tu avant ta prise de parole ? Autrement dit, comment planifies-tu celle-ci ?</i></p> <p>b) <i>Que fais-tu pendant tes prises de parole pour t'aider ?</i></p> <p><i>Que fais-tu après avoir terminé tes prises de parole ?</i></p>
4^e partie : La réalisation d'un portfolio numérique³⁷ en communication orale	
Questions principales	Questions de relance
9. Comment as-tu trouvé l'expérience de réalisation d'un portfolio numérique ? Quels sont les points forts et les points faibles de ce type d'outils, selon toi ?	<p>a) <i>Parle-moi de tes impressions sur la conception de ton portfolio.</i></p> <p>b) <i>Que t'a apporté le portfolio, selon toi, dans le développement de ta compétence en communication orale ?</i></p> <p><i>Que penses-tu de l'utilité de regrouper l'ensemble des documents relatifs à la communication orale (consignes, vidéos, autoévaluations, évaluations de l'enseignant) au même endroit ?</i></p>

5^e partie — Retour sur les questions du questionnaire

Ici, les questions seront déterminées en fonction des réponses que l'élève aura fournies aux deux questionnaires. L'objectif est d'approfondir ses réponses et d'obtenir son point de vue.

³⁷ Je te rappelle que le portfolio numérique est le dossier Google Drive qui contient les différentes autoévaluations, les enregistrements vidéos de tes productions orales, les fiches de travail, etc.

Annexe 6 : Grilles de codage

Partie 1 : Grille de codage portant sur l'autorégulation des apprentissages

Catégorie	Code	Description
Phase de planification – fixation des buts	AR-phpl-buts+	Segments qui montrent que l'élève se fixe des buts personnels de travail ;
	AR-phpl-obj-	Segments qui montrent que l'élève évite, omet ou ne se fixe pas de buts personnels de travail ;
Phase de planification – planification stratégique	AR-phpl-planif+	Segments qui montrent que l'élève nomme et sélectionne des stratégies à mettre en œuvre pour atteindre des buts ;
	AR-phpl-planif-	Segments qui montrent que l'élève ne sélectionne pas de stratégies à mettre en œuvre pour atteindre des buts ;
Phase de planification – croyances motivationnelles	AR-phpl-autoeff	Segments relatifs aux croyances d'autoefficacité de l'élève ;
	AR-phpl-att-rés+	Segments relatifs à l'énoncé des conséquences liées aux performances de l'élève, à ce qu'il attend de ses réussites ;
	AR-phpl-intérêt	Segments relatifs à l'intérêt intrinsèque de l'élève ;
	AR-phpl-buts-maît	Segments montrant les croyances motivationnelles liées aux buts de maîtrise ;
Phase d'action – contrôle de soi	AR-phac-auto-inst	Segments qui font référence à la verbalisation des stratégies utilisées par les élèves ;
	AR-phac-im	Segments qui font référence à la création d'images mentales par l'élève ;
	AR-phac-enviro	Segments qui réfèrent aux techniques et stratégies de l'élève pour bien organiser son environnement de travail ;
	AR-phac-strat	Segments qui réfèrent à l'utilisation de stratégies propres aux tâches de communication orale et à la gestion de soi ;
	AR-phac-temps	Segments qui réfèrent à l'utilisation de stratégies de gestion du temps ;
	AR-phac-aide	Segments qui réfèrent à la recherche d'aide extérieure au besoin ;
	AR-phac-intérêt	Segments qui réfèrent à l'utilisation de stratégies permettant l'accroissement de l'intérêt face à la tâche ;
Phase d'action – auto-observation	AC-phac-monit	Segments qui montrent que l'élève effectue ou non un monitoring métacognitif ;
	AR-phac-enreg	Segments qui réfèrent au fait que l'élève prend consigne ses expériences d'apprentissages, les éléments qui fonctionnent bien ou qui lui causent des difficultés liées à l'avancement de son travail, et qu'il manifeste une prise en compte de ceux-ci ;

Catégorie	Code	Description
Phase de réflexion	AR-phref	Ce code permet de catégoriser tout ce qui fait référence à la phase de réflexion, mais qui ne peut être codé dans les sous-processus ci-dessous.
Phase de réflexion – jugement personnel	AR-phref-ae	Segments qui montrent que l'élève effectue une autoévaluation, qu'elle relève des éléments observables issus de ses productions orales et qu'elle les compare au résultat attendu à la lumière des buts ;
	AR-phref-ae-compa	Segments qui montrent que l'élève compare les autoévaluations réalisées avant l'écoute de la vidéo et celles réalisées après l'écoute.
	AR-phref-att-caus	Segments qui réfèrent à l'attribution interne ou externe de causes des résultats obtenus ;
Phase de réflexion – réaction personnelle	AR-phref-autosatis+	Segments qui réfèrent à la perception de satisfaction de l'élève face au travail et résultats obtenus ;
	AR-phref-autosatis-	Segments qui réfèrent à la perception d'insatisfaction de l'élève face au travail et résultats obtenus ;
	AR-phref-rep-adap	Segments qui réfèrent aux réponses adaptatives de l'élève quant aux tâches d'oral futures, à ce qui sera mis en œuvre dans le futur pour maintenir ce qui va bien ou pour faire mieux ;
	AR-phref-rep-def	Segments qui réfèrent aux réponses défensives de l'élève quant aux tâches d'oral futures, aux moyens qui montrent que l'élève souhaite éviter l'insatisfaction, sans nécessairement vouloir faire mieux ;

Partie 2 : Grille de codage portant sur l'engagement affectif des élèves

Catégorie	Code	Description
Relation enseignant-élève	Rel-ens-aide	Segments qui réfèrent à la perception de l'élève du rôle d'aide de l'enseignant dans les tâches d'oral et le portfolio ;
	Rel-ens-eval	Segments qui réfèrent à la perception de l'élève face à l'évaluation que fait l'enseignant de l'oral ;
	Rel-ens-retro	Segments qui réfèrent à la perception de l'élève face à la rétroaction reçue de l'enseignant dans les tâches d'oral ;
Attitude face aux tâches de communication orale et au portfolio	Att-intérêt-oral+	Segments qui montrent un intérêt positif de l'élève face aux tâches d'oral ;
	Att-intérêt-oral-	Segments qui montrent un intérêt négatif de l'élève face aux tâches d'oral ;
	Att-intérêt-pf+	Segments qui montrent un intérêt positif de l'élève face aux tâches liées au portfolio ;
	Att-intérêt-pf-	Segments qui montrent un intérêt négatif de l'élève face aux tâches liées au portfolio ;
	Att-Stress	Segments qui réfèrent au stress de l'élève et à sa gestion dans les tâches d'oral ;
	Att-valeur-tâchesO+	Segments qui montrent une perception positive de l'élève de la valeur des tâches d'oral ;
	Att-valeur-tâchesO-	Segments qui montrent une perception négative de l'élève de la valeur des tâches d'oral ;
	Att-valeur-tâchesPF+	Segments qui montrent une perception positive de l'élève de la valeur des tâches liées au portfolio numérique ;
	Att-valeur-tâchesPF-	Segments qui montrent une perception négative de l'élève de la valeur des tâches liées au portfolio numérique ;
	Att-utilité-tâchesO+	Segments qui montrent une perception positive de l'élève de l'utilité des tâches d'oral ;
	Att-utilité-tâchesO-	Segments qui montrent une perception négative de l'élève de l'utilité des tâches d'oral ;
	Att-utilité-tâchesPF+	Segments qui montrent une perception positive de l'élève de l'utilité des tâches liées au portfolio ;
	Att-utilité-tâchesPF-	Segments qui montrent une perception négative de l'élève de l'utilité des tâches liées au portfolio ;
	Att-coût-tâchesO	Segments qui montrent le coût pour l'élève de s'investir dans les tâches d'oral ;
	Att-coût-tâchesPF	Segments qui montrent le coût pour l'élève de s'investir dans les tâches liées au portfolio numérique ;
Att-deg-implic-O	Segments qui montrent le degré d'implication de l'élève dans les tâches d'oral ;	
Att-deg-implic-PF	Segments qui montrent le degré d'implication de l'élève dans les tâches liées au portfolio numérique ;	

Annexe 7 : Certificat d’approbation éthique



Comité plurifacultaire d’éthique de la recherche

N° de certificat
CPER-17-061-D

CERTIFICAT D’APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité plurifacultaire d’éthique de la recherche (CPER), selon les procédures en vigueur, en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu’il respecte les règles d’éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l’Université de Montréal.

Projet	
Titre du projet	Effet d’un portfolio numérique d’apprentissage sur le développement de la compétence en communication orale des élèves du secondaire en français langue d’enseignement
Étudiant requérant	Maxime Paquet Candidat au doctorat, Psychopédagogie et andragogie - Faculté des sciences de l’éducation, Université de Montréal
Financement	
Organisme	Non financé
Programme	--
Titre de l’octroi si différent	--
Numéro d’octroi	--
Chercheur principal	--
No de compte	--
Approbation reconnue	
Approbation émise par	non
Certificat:	s.o.

MODALITÉS D’APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPER qui en évaluera l’impact au chapitre de l’éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPER.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu’à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPER.

Jean Poupart, Président
Comité plurifacultaire d’éthique de la recherche
Université de Montréal

7 août 2017
Date de délivrance

1 septembre 2018
Date de fin de validité

Annexe 8 : Énoncés des questionnaires de recherche

Énoncés du premier questionnaire de recherche

Partie 1 : Données sociologiques

- a. Quel est ton âge ?
- b. Quel est ton code d'élève ?

Partie 2 : Expériences en communication orale

1. Lorsque j'ai une production orale à préparer, les consignes que je reçois sont claires.
2. Lorsque j'ai une production orale à préparer, des activités préparatoires me permettant d'apprendre des notions liées à l'oral me sont proposées.
3. Les critères d'évaluation de mes productions orales me sont donnés au même moment que les consignes.
4. Les critères d'évaluation de mes productions orales me sont expliqués clairement.
5. J'ai déjà dû réaliser des autoévaluations de mes productions orales.
6. On m'a déjà expliqué comment évaluer mes productions orales.
7. J'ai déjà dû réaliser des évaluations de productions orales de collègues de classes.
8. On m'a déjà expliqué comment évaluer les productions orales de mes collègues de classe.
9. Je reçois la grille d'évaluation remplie par mon enseignant après ma production orale.

Partie 3-A : Engagement affectif dans les tâches de communication orale (Relation enseignant – élève)

10. Mon enseignant est ouvert et disponible pour que je lui pose des questions par rapport aux tâches de production orale que je dois réaliser.
11. Mon enseignant évalue de manière juste et équitable mes productions orales.
12. Mon enseignant me rassure et veille à ce que je me sente bien quand je dois réaliser une production orale.
13. Mon enseignant est honnête lorsqu'il me donne de la rétroaction par rapport à mes productions orales, c'est-à-dire lorsqu'il me donne des points forts et des éléments à travailler.

Partie 3-B : Engagement affectif dans les tâches de communication orale (Relation avec les activités de production orale)

14. Quand je dois préparer une production orale, je suis contente. (*Intérêt face à la tâche*)
15. Quand je dois présenter une production orale, je me sens stressée. (« Coût » de l'implication)
16. Il est important pour moi de réaliser de bonnes productions orales. (*Valeur liée à la réalisation de soi*)
17. Il est important pour moi d'apprendre des notions relatives à la communication orale. (*Utilité en fonction des objectifs*)
18. Il est important pour moi de connaître mes forces et mes faiblesses en communication orale. (*Valeur liée à la réalisation de soi*)
19. Apprendre à communiquer oralement est important dans la vie. (*Utilité en fonction des objectifs*)
20. Faire des productions orales est important dans la vie. (*Utilité en fonction des objectifs*)
21. Je préfère les productions orales aux productions écrites. (*Intérêt face à la tâche*)
22. Je préfère les productions orales aux compréhensions de textes. (*Intérêt face à la tâche*)
23. Quand je prépare une production orale, j'ai l'impression d'apprendre quelque chose. (*Utilité en fonction des objectifs*)

Partie 4 : Autorégulation dans les tâches de communication orale

Avant de débiter la préparation de ma production orale :

24. Je prends le temps de bien lire l'ensemble des consignes liées à la production orale avant de commencer à préparer celle-ci.
25. Je pose des questions à mon enseignant pour clarifier les consignes qui ne sont pas claires pour moi.
26. Je reformule dans mes mots les consignes liées à la production orale avant de commencer à préparer celle-ci.
27. Je pose des questions à mes collègues de classe pour clarifier les consignes qui ne sont pas claires pour moi.
28. Je me fixe des objectifs précis pour guider la préparation de ma présentation orale.
29. Je détermine les moyens que je mettrai en place et qui me permettront d'atteindre ces objectifs.
30. Je détermine ce qui sera facile et difficile pour moi dans la préparation de ma présentation orale.
31. Je dresse la liste des moyens que je mettrai en place pour surmonter les difficultés que j'entrevois.
32. Je suis capable de présenter de bonnes productions orales.
33. Je suis capable d'évaluer adéquatement mes forces et mes faiblesses en communication orale.
34. Le temps que je passe et l'énergie que je mets à préparer mes productions orales me permettent de produire un travail de bonne qualité.

Pendant que je prépare ma production orale :

35. Je vérifie régulièrement ma liste d'objectifs pour voir si je progresse correctement.
36. Je relis souvent les consignes pour m'assurer que ma préparation me permet de les respecter.
37. Lorsqu'une stratégie ou un moyen que j'ai mis en place ne fonctionne pas, je m'en rends compte.
38. Je modifie ma façon de faire quand je me rends compte que quelque chose ne fonctionne pas.
39. Je demande l'aide de mon enseignant lorsque j'en ai besoin.
40. J'utilise les commentaires de mon enseignant afin d'améliorer mon travail.
41. J'utilise les commentaires de mes collègues de classe afin d'améliorer mon travail.
42. Je passe beaucoup de temps à préparer mes productions orales.

Après ma production orale :

43. Une fois ma production orale effectuée, je prends le temps d'en faire ma propre évaluation de ma performance.
44. Une fois ma production orale effectuée, je prends le temps de faire ma propre évaluation des moyens et stratégies que j'ai mis en place pour déterminer ceux qui fonctionnent et ceux qui ne fonctionnent pas.
45. Quand j'évalue mes présentations orales, mon jugement est similaire à celui de mon enseignant.

Énoncés du second questionnaire de recherche

Nous avons pris soin de surligner les énoncés qui avaient été adaptés du premier questionnaire.

Partie 1 : Données sociologiques

- a. Quel est ton âge ?
- b. Quel est ton code d'élève ?

Partie 2-A : Engagement affectif lié à l'utilisation du portfolio numérique dans les tâches de communication orale *(Relation enseignant – élève)*

1. Mon enseignant est ouvert et disponible pour que je lui pose des questions par rapport à la construction de mon portfolio numérique en communication orale.
2. Mon enseignant m'explique clairement quoi inclure dans mon portfolio numérique en communication orale.
3. Mon enseignant écoute mes préoccupations quant à l'utilisation de mon portfolio numérique en communication orale.
4. Mon enseignant est honnête lorsqu'il me donne de la rétroaction par rapport aux autoévaluations que j'inclus dans mon portfolio numérique.

**Partie 2-B : Engagement affectif lié à l'utilisation du portfolio numérique
dans les tâches de communication orale - Suite**
(Relation avec les activités de production orale)

5. Quand je dois rédiger mes autoévaluations, je suis contente. *(Intérêt face à la tâche)*
6. Quand je dois présenter une production orale, je me sens stressée. *(« Coût » de l'implication)*
7. **Le fait d'avoir réalisé des autoévaluations et de les avoir incluses dans mon portfolio m'a permis de réduire mon stress lié aux productions orales.** *(« Coût » de l'implication)*
8. Il est important pour moi de réaliser de bonnes productions orales. *(Valeur liée à la réalisation de soi)*
9. Il est important pour moi d'apprendre des notions relatives à la communication orale. *(Utilité en fonction des objectifs)*
10. Il est important pour moi de connaître mes forces et mes faiblesses en communication orale. *(Valeur liée à la réalisation de soi)*
11. Apprendre à communiquer oralement est important dans la vie. *(Utilité en fonction des objectifs)*
12. Faire des productions orales est important dans la vie. *(Utilité en fonction des objectifs)*
13. Je préfère les productions orales aux productions écrites. *(Intérêt face à la tâche)*
14. Je préfère les productions orales aux compréhensions de textes. *(Intérêt face à la tâche)*
15. Quand je prépare une production orale, j'ai l'impression d'apprendre quelque chose. *(Utilité en fonction des objectifs)*
16. **Quand je rédige mes autoévaluations, j'ai l'impression d'apprendre quelque chose.** *(Utilité en fonction des objectifs)*

**Partie 3 : Autorégulation dans les tâches de communication orale
liée à l'utilisation du portfolio numérique d'apprentissage**

Avant de débiter la préparation de ma production orale :

17. Je prends le temps de bien lire l'ensemble des consignes liées à la production orale avant de commencer à préparer celle-ci.
18. Je pose des questions à mon enseignant pour clarifier les consignes qui ne sont pas claires pour moi.
19. Je reformule dans mes mots les consignes liées à la production orale avant de commencer à préparer celle-ci.
20. Je pose des questions à mes collègues de classe pour clarifier les consignes qui ne sont pas claires pour moi.
21. **Je demande à des collègues de classe de lire ma reformulation afin de m'assurer que j'ai bien compris les consignes.**
22. Je me fixe des objectifs précis pour guider la préparation de ma présentation **orale et je les note dans mon portfolio numérique.**

23. Je détermine les moyens que je mettrai en place et qui me permettront d'atteindre ces objectifs et je les note dans mon portfolio numérique.
24. Je détermine ce qui sera facile et difficile pour moi dans la préparation de ma présentation orale et je le note dans mon portfolio numérique.
25. Il est facile pour moi de déterminer ce qui sera facile ou difficile pour moi dans la préparation de mes présentations orales.
26. Je dresse la liste des moyens que je mettrai en place pour surmonter les difficultés que j'entrevois et je les note dans mon portfolio numérique.
27. Je suis capable de présenter de bonnes productions orales.
28. Je suis capable d'évaluer adéquatement mes forces et mes faiblesses en communication orale.
29. Le temps que je passe et l'énergie que je mets à préparer mes productions orales me permettent de produire un travail de bonne qualité.
30. Le temps que je passe et l'énergie que je mets à réfléchir à mes productions orales me permettent d'améliorer la qualité de celles-ci.

Pendant que je prépare ma production orale :

31. Je vérifie régulièrement ma liste d'objectifs pour voir si je progresse correctement.
32. Je relis souvent les consignes pour m'assurer que ma préparation me permet de les respecter.
33. Lorsqu'une stratégie ou un moyen que j'ai mis en place ne fonctionne pas, je m'en rends compte.
34. Je modifie ma façon de faire quand je me rends compte que quelque chose ne fonctionne pas.
35. Je note dans mon portfolio les modifications que j'apporte à ma façon de faire au fur et à mesure qu'elles surviennent.
36. Je demande l'aide de mon enseignant lorsque j'en ai besoin.
37. J'utilise les commentaires de mon enseignant afin d'améliorer mon travail.
38. J'utilise les commentaires de mes collègues de classe afin d'améliorer mon travail.
39. Je passe beaucoup de temps à préparer mes productions orales.
40. Je passe beaucoup de temps à compléter mon portfolio numérique en communication orale.
41. Je passe beaucoup de temps à réaliser les autoévaluations de mes productions orales.

Après ma production orale :

42. Une fois ma production orale effectuée, je prends le temps de faire ma propre évaluation de ma performance.
43. Je suis capable, sans avoir recours à l'enregistrement vidéo de ma production orale, de procéder à une autoévaluation juste de mes forces et faiblesses.
44. Les autoévaluations que je réalise, que ce soit avec ou sans le recours aux enregistrements vidéo, sont égales.

45. Les activités liées au portfolio numérique en communication orale me permettent de réfléchir aux moyens que j'ai mis en place pour déterminer ceux qui fonctionnent et ceux qui ne fonctionnent pas.
46. Les activités liées au portfolio numérique en communication orale facilitent mon travail de réflexion.
47. Quand j'évalue mes productions orales, mon jugement est similaire à celui de mon enseignant.
48. Mon jugement sur mes productions orales est différent selon que je vois ou non l'enregistrement de ces productions.