

Université de Montréal

**ANALYSE DU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE À COMMUNIQUER
ORALEMENT ET DU NIVEAU D'ENGAGEMENT CHEZ DES ÉLÈVES DU
PRIMAIRE EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE AVEC LE NUMÉRIQUE**

Par
Marie-Ève Cypihot

Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de M.A.
en sciences de l'éducation, option psychopédagogie

Juin 2022

©Marie-Ève Cypihot, 2022

Université de Montréal
Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation

Ce mémoire intitulé

Analyse du développement de la compétence à communiquer oralement et du niveau d'engagement chez des élèves du primaire en difficulté d'apprentissage dans le cadre d'une SAÉ intégrant une ressource numérique

Présenté par
Marie-Ève Cypihot

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes

Mélanie Paré
Présidente-rapporteuse

Normand Roy
Membre du jury

Robert David
Directeur de recherche

Résumé

L'enseignement de la compétence à communiquer oralement est peu commun dans notre système scolaire actuel, puisqu'il est majoritairement demandé aux élèves de préparer une production orale et de la présenter en classe, sans qu'un enseignement réel de cette compétence soit fait (Cormier, 2018; Plessis-Bélaire et De Koninck, 2009). Pour soutenir le développement de la compétence à communiquer oralement, des pratiques pédagogiques planifiées doivent être ciblées. Dans le cas de notre projet, la SAÉ avait comme composantes pédagogiques un enseignement s'apparentant aux principes de l'enseignement explicite (Gagnon et Dolz, 2016), des rétroactions (Hattie, 2020) et la documentation numérique pour favoriser l'autoscopie (Lacasse, 2017) afin de développer la compréhension et la production d'une bonne présentation orale. Considérant la hausse d'élèves HDAA dans les classes québécoises (Fortier-Moreau, 2021) et l'importance de l'engagement scolaire sur la réussite académique, les choix pédagogiques des enseignants doivent être judicieux. Nous menons cette étude de cas auprès de 9 élèves du 3^e cycle du primaire dans le but d'observer les effets d'une activité d'apprentissage sur l'apprentissage des élèves en difficulté et de mieux comprendre le lien entre les composantes d'une situation d'apprentissage et d'évaluation intégrant la tablette numérique et le niveau d'engagement scolaire. Des observations directes non participantes sont enregistrées à travers une situation d'apprentissage et d'évaluation de 7 ateliers formatifs développant la compétence à communiquer oralement. En outre, nos résultats indiquent que la SAÉ, intégrant la tablette numérique dans un contexte réfléchi, favorise l'engagement des élèves en difficulté d'apprentissage. Les composantes pédagogiques que nous considérons comme efficaces (l'enseignement explicite, l'utilisation de la tablette numérique, la formulation de rétroactions et le travail d'équipe) ont un point commun : elles rendent les apprentissages visibles pour l'enseignant et les enseignements visibles pour les élèves. De plus, une analyse documentaire de grilles d'évaluation comparant le niveau de compétence des élèves au début du processus d'apprentissage et à la fin de celui-ci est réalisée. Les résultats démontrent que les élèves ont amélioré leurs performances lors des présentations finales. La recherche soutient que les pistes d'amélioration proposées dans les rétroactions orales et écrites, autant des pairs que de l'enseignante, sont considérées par les élèves.

Mots clés : compétence à communiquer oralement, tablette numérique, engagement, élèves en difficulté d'apprentissage

Abstract

The teaching of oral communication is uncommon in our current school system, since the majority of students are asked to prepare an oral production and present it in class, without any real teaching of this skill being done (Cormier, 2018 Plessis-Bélair and De Koninck, 2009). To support the development of the competence to communicate orally, programmed teaching practices must be targeted. In the case of our project, the pedagogical components of the learning and evaluation situation included principles of explicit teaching (Gagnon and Dolz, 2016), feedback (Hattie, 2020) and digital documentation to promote autoscoping (Lacasse, 2017) in order to develop comprehension and the production of a good oral presentation. Considering the increase in HDAA students in Quebec classes (Fortier-Moreau, 2021) and the importance of academic engagement on academic success, teachers' educational choices must be judicious. In this study case with 9 elementary students in cycle 3 with the aim of observing the effects of a learning activity on the learning of students with difficulties and to better understand the link between the components of a learning and evaluation situation integrating the digital tablet and the level of school engagement. Non-participant direct observations are recorded through a learning and evaluation situation of 7 formative workshops developing the competence to communicate orally. In addition, our results indicate that the learning and evaluation situation integrating the digital tablet in a thoughtful context, promotes the engagement of students with learning difficulties. The pedagogical components that we consider effective (explicit teaching, the use of the touch pad, the formulation of feedback and teamwork) have one thing in common: they make the learning visible to the teacher and the teaching visible for the students. In addition, a documentary analysis of evaluation grids comparing the level of competence of students at the beginning of the learning process and at the end of it is carried out. The results show that the students improved their performance during the final presentations. The research supports that the avenues for improvement proposed in the oral and written feedback, both from peers and from the teacher, are considered by the students.

Keywords: oral communication skills, digital tablet, engagement, students with learning difficulties

Table des matières

Résumé	i
Abstract.....	ii
Table des matières	iii
Liste des tableaux	vi
Liste des figures.....	vii
Liste des abréviations	ix
Remerciements	x
Introduction	1
Chapitre 1 Problématique.....	3
1.1 La compétence à communiquer oralement au primaire.....	5
1.2 La situation des élèves en difficulté d'apprentissage.....	7
1.2.1 Les élèves en difficulté d'apprentissage et le développement de la compétence Communiquer oralement.....	11
1.2.2 Les défis des enseignants pour enseigner la compétence à communiquer oralement	12
1.3 Le numérique au soutien des élèves en difficulté d'apprentissage et du développement des pratiques pédagogiques	13
1.3.1 Les défis de l'intégration du numérique à son plein potentiel	16
1.3.2 Le potentiel pédagogique de la tablette numérique pour les élèves en difficulté d'apprentissage.....	17
1.4 L'état des connaissances scientifiques sur la compétence à communiquer oralement et l'utilisation de la tablette numérique	20
1.5 La justification et la question de recherche.....	24
Chapitre 2 Cadre de référence	27
2.1 La compétence à communiquer oralement comme objet d'enseignement	28
2.2 La différenciation pédagogique et la définition des élèves en difficulté d'apprentissage au primaire	32
2.2.1 La définition des élèves en difficulté	32

2.2.2	La différenciation pédagogique et les interventions pédagogiques jugées efficaces en compétence à communiquer oralement	34
2.3	La tablette numérique : terminologie, définition et apports pédagogiques.....	41
2.4	La question de l'engagement scolaire.....	43
2.4.1	La définition de l'engagement scolaire	44
2.4.2	L'engagement comportemental.....	47
2.4.3	L'engagement cognitif.....	49
2.4.4	L'engagement affectif.....	51
2.5	La synthèse du modèle et la justification du choix théorique.....	53
2.6	Les objectifs spécifiques pour diriger la recherche.....	55
Chapitre 3 Méthodologie		56
3.1	L'appartenance méthodologique de la recherche	58
3.1.1	Le type de recherche	58
3.1.2	L'étude de cas	58
3.2	Le recrutement des participants	62
3.2.1	Les critères de recrutement	63
3.2.2	Les étapes de recrutement.....	64
3.3	Le déroulement de l'expérimentation	64
3.4	Les instruments de collecte de données	69
3.4.1	L'observation directe non participante	70
3.4.2	L'analyse documentaire	72
3.5	Le déroulement d'ensemble de la démarche de recherche	73
3.6	L'analyse thématique comme orientation d'analyse de données.....	75
3.7	Les considérations éthiques et déontologiques de la recherche.....	77
Chapitre 4 Résultats.....		79
4.1	Résultats d'analyses de l'engagement scolaire observés lors de la situation d'apprentissage et d'évaluation	80

4.1.1	Atelier formatif 1 - La recherche documentaire	80
4.1.2	Atelier formatif 2 - L'enseignement initial, mini-leçon.....	90
4.1.3	Atelier formatif 3 - Début des pratiques des exposés	93
4.1.4	Atelier formatif 4 - Rétroactions des pairs et suite des pratiques	99
4.1.5	Atelier formatif 5 - Entretien avec l'enseignante.....	106
4.1.6	Atelier formatif 6 – Poursuite des pratiques	113
4.1.7	Atelier formatif 7 - Présentations finales	116
4.2	Résultats d'analyses des apprentissages réalisés lors de la situation d'apprentissage et d'évaluation	122
Chapitre 5 Interprétation.....		133
5.1	Les pratiques inclusives.....	136
5.1.1	L'enseignement explicite	137
5.1.2	Les rétroactions et les interactions au sein de l'équipe	141
5.1.3	L'intégration de la tablette numérique	146
5.2	Développement de la compétence à communiquer oralement et engagement scolaire.....	151
Conclusion.....		154
Bibliographie		161
Annexe 1.....		173
Annexe 2.....		174
Annexe 3.....		175
Annexe 4.....		176

Liste des tableaux

Tableau 1 - Les variations des conceptualisations de l'engagement inspirées d'Appleton et al. (2008) et de Bernet (2010) (source : autrice)	45
Tableau 2 - La conceptualisation de l'engagement et du désengagement comportemental, inspirée des travaux de Fredricks et al., (2004), Skinner et al., (2009) et Bernet (2010) (source : autrice).....	48
Tableau 3 - La conceptualisation de l'engagement et du désengagement cognitif, inspirée des travaux de Fredricks et al. (2004), Skinner et al., (2009) et Bernet (2010) (source : autrice).	50
Tableau 4 - La conceptualisation de l'engagement et du désengagement affectif, inspirée des travaux de Fredricks et al. (2004), Skinner et al., (2009) et Bernet (2010) (source : autrice).	52
Tableau 5 - Caractéristiques des participants de la recherche (source: autrice).....	61
Tableau 6 - La planification de la SAÉ dans la compétence à communiquer oralement inspirée de la démarche de Dumais (2011) (source : autrice).....	66
Tableau 7 - Thématiques issues de l'analyse des données (source : autrice).....	76
Tableau 8 - Résumé des indicateurs de l'engagement scolaire observés dans l'atelier 1 (source : autrice).....	88
Tableau 9 - Résumé des indicateurs de l'engagement scolaire observés dans l'atelier 2 (source : autrice).....	92
Tableau 10 - Résumé des indicateurs de l'engagement scolaire observés dans l'atelier 3 (source : autrice).....	97
Tableau 11 - Résumé des indicateurs de l'engagement scolaire observés dans l'atelier 4 (source : autrice).....	104
Tableau 12 - Résumé des indicateurs de l'engagement scolaire observés dans l'atelier 5 (source : autrice).....	111
Tableau 13 - Résumé des indicateurs de l'engagement scolaire observés dans l'atelier 6 (source : autrice).....	115
Tableau 14 - Résumé des indicateurs de l'engagement scolaire observés dans l'atelier 7 (source : autrice).....	118
Tableau 15 - Rétroactions reçues par les élèves au premier essai et celles prises en compte dans les présentations finales (source: autrice).....	129
Tableau 16 - Les notes des élèves en présentation orale et différence du résultat (source : autrice).....	132

Liste des figures

Figure 1 - Les composantes de la compétence Communiquer oralement (Gouvernement du Québec, 2006a).....	6
Figure 2 - Le cadre de référence de la compétence numérique, continuum et guide pédagogique (Gouvernement du Québec, 2019)	15
Figure 3 – La séquence didactique orale selon Dolz et Schneuwly (2009).....	28
Figure 4 – Les formules pédagogiques pour enseigner la compétence Communiquer oralement (Le Pailleur et Caza, 2011).....	31
Figure 5 - Le modèle de rétroaction (Laine et Proulx, citées dans Lacasse, 2017).....	39
Figure 6 - Le modèle des trois dimensions de l’engagement scolaire inspiré de Parent (2017) (source : autrice).....	54
Figure 7 - Schéma reliant les composantes pédagogiques et les indicateurs de l'engagement scolaire à l'atelier formatif 1 (source : autrice).....	88
Figure 8 - Schéma reliant les composantes pédagogiques et les indicateurs de l'engagement scolaire à l'atelier formatif 2 (source : autrice).....	93
Figure 9 - Schéma reliant les composantes pédagogiques et les indicateurs de l'engagement scolaire à l'atelier formatif 3 (source : autrice).....	98
Figure 10 - Schéma reliant les composantes pédagogiques et les indicateurs de l'engagement scolaire à l'atelier formatif 4 (source : autrice).....	105
Figure 11 - Schéma reliant les composantes pédagogiques et les indicateurs de l'engagement scolaire à l'atelier formatif 5 (source : autrice).....	112
Figure 12 - Schéma reliant les composantes pédagogiques et les indicateurs de l'engagement scolaire à l'atelier formatif 6 (source : autrice).....	115
Figure 13 - Schéma reliant les composantes pédagogiques et les indicateurs de l'engagement scolaire à l'atelier formatif 7 (source : autrice).....	119
Figure 14 - Arbre thématique de notre étude de cas (source : autrice).....	120
Figure 15 - La grille d’évaluation du premier essai de Joël (source : autrice)	123
Figure 16 - La grille d’évaluation de la présentation finale de Joël (source : autrice)	123

Figure 17 - La grille d'évaluation du premier essai de Thomas (source : autrice).....	125
Figure 18 - La grille d'évaluation de la présentation finale Thomas (source : autrice)	125
Figure 19 - La grille d'évaluation du premier essai de Charles (source : autrice)	126
Figure 20 - La grille d'évaluation de la présentation finale de Charles (source : autrice)	127
Figure 21 - Arbre thématique annoté pour la composante de l'enseignement explicite (source : autrice).....	138
Figure 22 - Arbre thématique annoté pour les composantes des rétroactions et des interactions (source : autrice).....	142
Figure 23 - Arbre thématique annoté pour les composantes de la tablette numérique (source : autrice).....	147
Figure 24 - Courriel de recrutement envoyé au sein de l'organisation scolaire (source : autrice)	173
Figure 25 - Courriel de recrutement envoyé aux parents d'une classe d'adaptation scolaire (source : autrice).....	174
Figure 26 - Tableau d'ancrage et sujet des mini-leçons (source : autrice).....	175
Figure 27 - Grille d'évaluation en communication orale au 3e cycle (Gauthier et Laberge, 2015)	176

Liste des abréviations

EHDAA : Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

PDA : Progression des Apprentissages

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

SAÉ : Situation d'apprentissage et d'évaluation

SEP : Sentiment d'efficacité personnelle

TDAH : Trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

ZPD : Zone proximale de développement

Remerciements

La réalisation d'un projet de recherche vient avec son lot d'émotions. Peu familière avec le monde de la recherche, je me suis appliquée à bien apprendre les bases de ce domaine. J'ai notamment subi des contraintes supplémentaires en raison du contexte pandémique. Le soutien de plusieurs personnes a été déterminant à chaque étape du travail. Tout d'abord, je tiens à remercier sincèrement mon directeur de mémoire, Robert David, sans qui ce projet n'aurait jamais pu se concrétiser. Lorsque la montagne à gravir me semblait insurmontable, j'ai eu la chance de vous rencontrer au bon moment. Vous m'avez prodigué d'excellents conseils qui ont su récupérer, améliorer et finaliser mon projet. Merci pour tout.

Je tiens aussi à remercier mon conjoint, Gabriel, lequel m'a épaulée, soutenue et encouragée pendant toute la recherche. Tu as su m'accompagner avec douceur et calme depuis le premier jour, merci.

Je souhaite également remercier ma collègue Marie-Philippe qui a sauté à pieds joints dans mon idée et qui, avec grande confiance, a su faire vivre mon projet à ses élèves. Tes questionnements et nos échanges ont ajouté à mon expérience, je t'en suis reconnaissante.

De plus, je remercie mes parents. Une de mes sources de motivation réside dans leur support constant. Mes amis, vous comptez aussi dans le succès de ce projet, car vous me changez les idées aux moments opportuns.

Finalement, je souhaite remercier mes étoiles, qui me donnent envie de me dépasser au quotidien, mes chers élèves.

Introduction

Les apprentissages en compétence à communiquer oralement s'insèrent parmi les notions que les enseignants¹ doivent permettre à leurs élèves de développer au cours d'une année scolaire. Cette compétence, parfois oubliée dans les enseignements, est essentielle dans notre réalité technologique où les échanges interpersonnels sont nombreux. Bien que nous sommes dans une société qui communique largement, par l'intermédiaire d'un outil numérique ou pas, la compétence à communiquer oralement demeure moins enseignée dans les classes. En contexte scolaire, l'utilisation réfléchie de la technologie, plus précisément des tablettes numériques peuvent aussi servir aux apprentissages des élèves. Certains apprentissages peuvent alors être réalisés si les enseignants diversifient et actualisent leurs pratiques. Que peuvent apporter les technologies dans le développement de la compétence à communiquer oralement ?

L'idée de réaliser une recherche portant sur l'intégration du numérique dans un contexte où la compétence à communiquer oralement est travaillée est venue de notre expérience pratique dans les classes au primaire. En enseignant à des élèves et en côtoyant des collègues enseignants, il semblait que la compétence à communiquer oralement était généralement peu enseignée, mais fréquemment évaluée en classe (Cormier, 2018). Effectivement, les élèves devaient, la plupart du temps, préparer une présentation orale à la maison qu'ils devaient par la suite réaliser devant leur groupe. De plus, lors de notre parcours, nous avons côtoyé des élèves qui, au quotidien, réalisaient difficilement certaines tâches scolaires. Leur découragement était souvent frappant et confrontant. Nous réalisons l'importance de fournir du support et d'intégrer des pratiques efficaces afin qu'ils puissent tirer profit d'un apprentissage adapté. De ces constats dans le domaine pratique et les besoins identifiés par les élèves en difficulté d'apprentissage, l'idée de ce projet de recherche est née.

Le mémoire comporte 6 chapitres. Premièrement, la problématique présente le contexte de la compétence à communiquer oralement, en matière d'exigences ministérielles et de besoins des élèves en difficultés. De plus, la situation actuelle des classes au primaire est présentée, précisément l'hétérogénéité des groupes et la réalité des élèves en difficulté d'apprentissage.

¹ Pour alléger la lecture, l'usage du masculin a été employé à des fins non discriminatoires.

Aussi, nous présentons comment le numérique peut soutenir les élèves en difficulté d'apprentissage ainsi que les pratiques pédagogiques. Par ailleurs, nous retrouvons dans la problématique les principales recherches portant sur le potentiel des tablettes numériques pour les élèves en difficulté d'apprentissage et le développement de la compétence à communiquer oralement. Nous exposons finalement le problème ainsi que la question générale de recherche.

Le chapitre 2 présente le cadre de référence qui définit les principaux concepts issus de la question générale de recherche. Nous présentons la compétence à communiquer oralement et l'importance de la considérer comme objet d'enseignement. Aussi, nous énonçons la définition retenue pour les élèves en difficulté d'apprentissage, puis nous examinons les dispositifs d'enseignement inclusifs pour aider ces élèves à développer la compétence à communiquer oralement. Par après, l'apport de la tablette numérique est abordé et mis en relation avec les pratiques pédagogiques qu'elle peut soutenir. Finalement, notre modèle théorique est présenté, soit celui de l'engagement scolaire de Fredricks et al. (2004). Sur la base de ces appuis théoriques, le cadre de référence se termine par la proposition des objectifs spécifiques visés par la recherche.

Le troisième chapitre, portant sur la méthodologie, aborde les aspects empiriques de la recherche, tels que la méthode de recherche, les participants, les outils de collecte de données en plus de présenter l'orientation générale d'analyse de données. Ces aspects méthodologiques sont mis en relation avec les objectifs spécifiques et la question principale guidant la recherche. L'énonciation des aspects éthiques et déontologiques considérés par le projet de recherche conclut le troisième chapitre de la méthodologie.

Pour sa part, le quatrième chapitre présente l'analyse des résultats obtenus et les met en relation avec ceux d'autres recherches similaires. Nos résultats de recherche sont présentés en deux parties, portant chacune sur un objectif spécifique de recherche. Les analyses thématiques schématisées dans les résultats nous mènent à présenter un arbre thématique.

Le cinquième chapitre présente notre interprétation des résultats de la recherche. Dans ce chapitre, nous donnons un sens à nos résultats et nous approfondissons nos réflexions tout en répondant aux objectifs de la recherche.

Le mémoire se termine par une conclusion générale qui résume éléments clés du projet tout en mettant en lumière les forces et les limites de la présente recherche.

Chapitre 1

Problématique

Communiquer oralement est une compétence disciplinaire essentielle qui est partie intégrante des visées des programmes ministériels en éducation au Québec. Considérant la place attribuée à cette compétence ainsi que l'incidence qu'elle peut avoir sur les capacités des élèves à être de bons communicateurs, le temps consacré à son développement devrait être important. Pourtant, différentes études considèrent que l'enseignement de la compétence à communiquer oralement est défaillant dans notre système scolaire actuel (Cormier, 2018; Plessis-Bélaïr et De Koninck, 2009). Souvent observée en tant que production et non pendant le processus d'apprentissage, la compétence à communiquer oralement demeure peu enseignée aux élèves. Une pratique commune, plus traditionnelle, est de demander aux apprenants de préparer une présentation orale à la maison et de présenter le produit final en classe, en vue de l'évaluer (Plessis-Bélaïr et De Koninck, 2009). Pourtant, développer la compétence à communiquer oralement est un processus beaucoup plus complexe. À travers cette compétence, les élèves entrent en communication tout en développant leurs points de vue, en précisant leurs idées et en étant ouverts à celles des autres. L'évolution des usages du numérique affecte nos échanges interpersonnels, puisque ceux-ci s'effectuent de plus en plus oralement par l'intermédiaire d'un outil numérique. En contexte scolaire, ce véhicule de la pensée permet aux élèves de prendre la parole et d'écouter activement les propos d'autrui dans divers contextes. Quel serait l'apport du numérique dans un contexte planifié d'apprentissage visant le développement de la compétence à communiquer oralement ?

Les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ont une expérience scolaire plus difficile que d'autres. Ces élèves sont souvent confrontés à des échecs, ce qui peut nuire à leur estime personnelle (Duc, 2019). Aussi, l'engagement des élèves en difficulté est plus faible (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). En matière de défis, la compétence à communiquer oralement ne fait pas exception pour ces élèves (Allen, 2017). Dans un contexte où les classes québécoises se veulent inclusives, donc hétérogènes, les pratiques enseignantes doivent s'adapter et être développées pour pouvoir mieux soutenir les apprentissages de tous les élèves. Ainsi, les enseignants doivent être en mesure de faire appel aux ressources qui permettent d'y parvenir. Le type de pratique que l'on veut mettre en œuvre, dans un contexte où il y a de plus en plus d'élèves diagnostiqués avec des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, doit être intégré de façon efficace pour l'enseignant et pour les élèves. Les acteurs du milieu éducatif se préoccupent de l'intégration des outils

technologiques dans les classes ainsi que de leur utilisation concrète en milieu scolaire. Dans un tel contexte, comment est-il possible d'intégrer les ressources numériques en milieu scolaire, dans le but de faciliter l'expérience pour les enseignants et les élèves tout en favorisant la réussite scolaire de tous ?

Dans ce premier chapitre, nous présentons, en section 1.1, la problématique entourant le développement de la compétence à communiquer oralement. À travers cette section, nous nous questionnons sur les pratiques optimales pour travailler au développement de cette compétence en classe, puis sur les raisons qui expliquent les difficultés qui nuisent à leur mise en œuvre en classe sont précisées. En outre, en section 1.2, nous présentons la conjoncture des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) dans les classes actuelles. Par la suite, cette section aborde la réalité des élèves en difficulté d'apprentissage et leurs besoins en compétence à communiquer oralement, puis les utilisations probantes du numérique les soutenir.

La troisième section, 1.3, porte sur le numérique en se basant sur la littérature pour asseoir la pertinence de la question de recherche. Nous examinons le potentiel pédagogique du numérique pour favoriser la réussite des élèves en difficulté d'apprentissage. Finalement, la problématique se termine par la formulation de la question générale de recherche.

1.1 La compétence à communiquer oralement au primaire

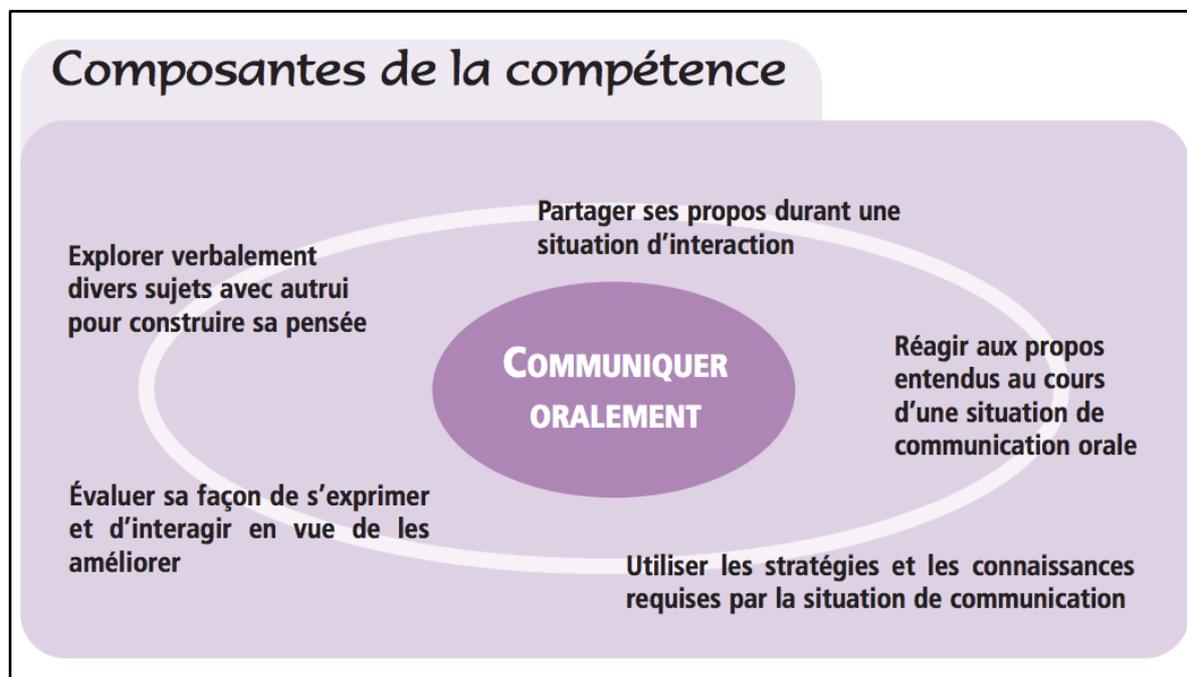
Le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) vise le développement de trois compétences distinctes : lire des textes variés, écrire des textes variés ainsi que communiquer oralement. La présente recherche s'intéresse spécifiquement au développement de la troisième compétence énoncée, c'est-à-dire la compétence à communiquer oralement. Celle-ci :

Constitue un véhicule de la pensée et des sentiments de même qu'un outil d'apprentissage. La langue orale permet au locuteur de préciser ou de nuancer ses idées, ses points de vue ou ses sentiments au cours d'interactions diverses. Elle contribue également à la construction de la pensée personnelle grâce à l'apport d'autrui (Gouvernement du Québec, 2006a, p.80)

Le PFEQ est un programme servant de repère commun et dont la visée est le développement de compétences. Dans ce document, le chapitre sur le domaine des langues, présente la

compétence *Communiquer oralement*, puis elle la divise en cinq composantes, présentées dans la figure 1.

Figure 1 - Les composantes de la compétence Communiquer oralement (Gouvernement du Québec, 2006a)



Au quotidien, savoir bien communiquer est une compétence essentielle. Au cœur des échanges interpersonnels, la communication permet la construction de la pensée et elle entraîne la socialisation. Dans la *Progression des apprentissages* (PDA), un document complémentaire au PFEQ, qui précise aux enseignants quelles compétences et quelles notions doivent être acquises lors des années à l'école primaire, l'importance de la compétence orale est décrite :

Dès leur entrée à l'école, les enfants ont déjà une certaine expérience de la langue orale, mais cette expérience est extrêmement variable. Voilà pourquoi il importe de développer la compétence à communiquer oralement chez tous les élèves en s'assurant qu'ils apprennent à utiliser des connaissances et des stratégies relatives à la prise de parole et à l'écoute au cours d'interactions nombreuses et diversifiées (Gouvernement du Québec, 2006b, p.4)

Cet extrait soutient que le fait de communiquer oralement est favorable à l'apprentissage dans plusieurs contextes. Allen (2014) mentionne que les enfants, bien avant leur début dans le milieu scolaire, font leurs premiers apprentissages à l'oral. Le fait d'exposer des enfants à des contextes de communication riches et variés est un prédicteur d'une réussite scolaire (Allen, 2014). À l'inverse, des enfants qui n'ont pas cette exposition au préalable sont plus

susceptibles de vivre des difficultés. En milieu scolaire « plusieurs élèves entrent à l'école sans les compétences de base en littératie, notamment en ce qui a trait à la communication orale » (Snow, Tabors, Nicholson et Kurland, 1995, cités dans Allen, 2014, p.1). Dans un contexte où les niveaux des élèves sont hétérogènes, il est important de « reconnaître l'importance des milieux scolaires pour pouvoir remédier à ces écarts dès le premier cycle du primaire, en instaurant des pratiques pédagogiques reconnues efficaces, notamment par le biais de recherches menées en salle de classe » (Allen, 2014, p.2).

Les enseignants doivent consulter les ouvrages ministériels pour cibler les éléments primordiaux à enseigner aux élèves. Les composantes présentées dans le PFEQ sont des éléments considérés essentiels au développement de cette compétence. Ces diverses composantes sont prescrites par le programme pour travailler en profondeur la compétence. Parmi les composantes, il est mentionné que les élèves doivent utiliser des stratégies et des connaissances, qu'ils doivent réagir aux propos, qu'ils doivent évaluer leurs façons de s'exprimer, etc. Ces démarches font référence à des pratiques beaucoup plus complexes qu'une présentation orale devant un groupe. Malgré cette importance attribuée par les documents ministériels à la compétence à communiquer oralement dans l'apprentissage du français, Cormier (2018) mentionne que la plupart des élèves, des études primaires jusqu'au niveau collégial, n'ont pas reçu d'enseignement explicite de la compétence à communiquer oralement. Plessis-Bélair et De Koninck (2009) ajoutent que les enseignants ont tendance à reproduire ce qu'ils ont vécu comme expérience avec la compétence à communiquer oralement en réduisant l'apprentissage à quelques exposés oraux dans le but de compléter leur évaluation. Ces chercheuses mentionnent également qu'il est commun d'évaluer l'expression orale des élèves sans qu'un enseignement ait été fait au préalable (Plessis-Bélair et De Koninck, 2009). Les composantes de la compétence à communiquer oralement sont alors peu considérées étant donné que celles-ci font référence à des occasions d'apprentissage plus complexes. Effectivement, des élèves qui sont amenés à présenter uniquement des exposés oraux de façon magistrale devant le groupe n'exploitent pas plusieurs composantes de la compétence.

1.2 La situation des élèves en difficulté d'apprentissage

La Politique de l'adaptation scolaire a pour objectif « d'aider les élèves HDAA à réussir sur le plan de la socialisation, de l'instruction et de la qualification »

(Ministère de l'Éducation du Québec, 1999, p.17). Cette visée ministérielle s'insère dans la vision de l'éducation inclusive, celle-ci visant la prise en compte de la diversité des élèves et la reconnaissance de leur individualité (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010). Dans un document du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010) faisant le point sur une rencontre portant sur l'intégration des élèves HDAA, des partenaires en éducation abordent l'école selon la perspective de l'éducation inclusive. En effet, le MEQ² traite l'aspect pratique qui doit être présent dans les classes : « Cette conception de l'éducation implique l'ajustement des services éducatifs et des stratégies pédagogiques afin de garantir un apprentissage de qualité pour tous, y compris les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage [...] dans un système éducatif commun » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010, p.8). Cette précision énonce l'importance du rôle de l'enseignant dans sa planification de la différenciation pédagogique. Plus précisément, l'enseignant doit impliquer une réflexion par rapport au développement de ses propres pratiques en vue de considérer les spécificités relatives aux apprentissages des élèves. Lorsque ces exigences sont prises en compte, les élèves en difficulté ont accès à un enseignement flexible, adapté ou modifié, en fonction de leurs besoins personnels.

Suite à la réforme découlant du rapport Parent de 1964, le nombre d'élèves HDAA a largement augmenté dans les écoles publiques (Kalubi, 2015). La démocratisation de l'école, soit l'accessibilité scolaire pour tous, a eu un effet notable sur le nombre d'élèves en difficulté, car tous les types d'élèves ont pu fréquenter les écoles, ce qui a augmenté drastiquement ceux identifiés comme ayant des besoins particuliers (Kalubi, 2015). Par ailleurs, cette tendance à l'augmentation des élèves HDAA n'a jamais cessé (Fortier-Moreau, 2021). En effet, au Québec, pour la formation générale des jeunes (préscolaire, primaire et secondaire), on estimait en 2006-2007 que 15,88% de l'effectif scolaire était EHDAA (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009), comparativement à 25,33% en 2017-2018 (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019). Les élèves HDAA sont ainsi nettement plus présents dans les classes. Cette hausse du nombre d'élèves HDAA peut

² Dans le but de faciliter la lecture, l'acronyme MEQ remplace les acronymes MELS et MÉES utilisés au fil des ans en fonction des modifications au nom du Ministère de l'Éducation du Québec.

s'expliquer par plusieurs raisons. Premièrement, l'élargissement des définitions des handicaps et des troubles d'apprentissage multiplie le nombre d'élèves diagnostiqués (Prud'homme, 2013). Aussi, bien qu'ils ne soient pas nécessaires pour avoir accès à des services adaptés et à des mesures d'appui pour les élèves, les parents ont eu recours à des diagnostics cliniques de plus en plus fréquemment (Conseil supérieur de l'éducation, 2017). Nommé « la quête du diagnostic pour l'obtention de services » (Conseil supérieur de l'éducation, 2017, p.23), ce phénomène a suscité une augmentation considérable du nombre d'élèves classés dans la catégorie EHDAA dans les classes.

Par ailleurs, les élèves en difficulté d'apprentissage représentaient la très grande majorité, soit 82% des élèves HDAA en 2009-2010 (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010). Ces élèves sont ainsi de plus en plus intégrés aux classes ordinaires (Theis et al., 2009). En optant pour l'intégration des élèves en difficulté dans des groupes réguliers, la disparité des niveaux de compétence s'accroît et la tâche des enseignants est plus complexe. Afin de répondre aux besoins spécifiques de tous les élèves, « il ne suffit pas de présenter [...] les mêmes activités qu'aux autres » (Theis et al., 2009 p.67). En effet, il faut miser sur des pratiques inclusives, en mettant en place de nouvelles mesures (pédagogiques et didactiques), dans le but de limiter le nombre d'interventions un à un avec l'enseignant et dans l'objectif d'améliorer le fonctionnement de la classe (Theis et al., 2009). Aujourd'hui, les classes québécoises sont hétérogènes, c'est-à-dire qu'elles regroupent des élèves ayant des capacités, des besoins et des niveaux de compétence différents puisque, parmi ceux-ci, beaucoup ont des difficultés d'apprentissage (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010).

Socialement, les élèves qui éprouvent des difficultés scolaires rencontrent plusieurs défis considérables. L'échec scolaire peut avoir un effet dévastateur sur le développement social et affectif des élèves et susciter le développement de troubles anxieux et/ou la perte d'estime de soi (Duc, 2019). Les personnes ayant des difficultés d'apprentissage sont « toujours confrontées à l'exclusion et à la discrimination à l'échelle de la société » (traduction libre) (Williams et Cendón, 2019, p.174). Ce sont les élèves en difficulté d'apprentissage qui sont les plus à risque de décrocher du système scolaire régulier (Tardif et Presseau, 2000). Avant d'avoir obtenu un diplôme 14,2% des élèves décrochent du système scolaire sans avoir obtenu de diplôme ou de qualification (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2018).

Le rôle d'un enseignant est donc important : assurer une chance de réussite égale à tous les élèves et développer leur plaisir d'apprendre. Pour un enseignant, il « demeure ardu [...] de mettre en œuvre des pratiques inclusives, souvent en rupture avec leur conception de l'enseignement ainsi que de leur répertoire habituel de pratique » (Bergeron et Granger, 2016, p.162).

En 2007, le MEQ affirmait que le pourcentage d'élèves qui mentionnent peu aimer l'école est élevé, chez les garçons et les filles (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007). Avec un taux de décrochage encore haut près de 10 ans plus tard (14,2% en 2018), nous pouvons considérer que la situation ne s'est pas améliorée. La crise due à la Covid19 dans laquelle nous avons été transportés en 2020 n'a pas aidé les élèves en ce qui concerne la motivation (Réseau réussite Montréal, 2021). Ayant eu des relations interpersonnelles limitées et des cours strictement en ligne pendant un certain temps, une baisse de motivation a été observée (Réseau réussite Montréal, 2021). Pour les élèves âgés de 12 à 17 ans, le principal défi scolaire en temps de pandémie était de rester motivé dans les tâches académiques (Réseau québécois pour la réussite éducative, 2021).

Il est important de noter que l'engagement et la motivation sont interreliés et que, pour comprendre l'engagement, la motivation doit être prise en compte (Appleton, Christenson et Furlong, 2008). L'engagement est le résultat de la motivation, donc ce qui peut être observable. L'engagement scolaire a un effet important sur le déroulement du parcours scolaire d'un élève. En effet, il est un facteur déterminant pour assurer une expérience scolaire positive aux élèves (Appleton, Christenson et Furlong, 2008). De plus, l'engagement scolaire pourrait être un levier nécessaire pour la réussite et il offrirait une compréhension des faibles performances académiques, du haut niveau d'ennui à l'école ainsi que du haut taux de décrochage scolaire en milieu urbain (Appleton, Christenson et Furlong, 2008; Prelow et Loukas, 2003, cités dans Bernet et al., 2014; Fredricks et al., 2004). Les élèves en difficulté d'apprentissage ont des expériences scolaires plus complexes que les autres. Cela s'explique par les déceptions auxquelles ils sont confrontés, les échecs scolaires et les insuccès qu'ils vivent (Pellerin, 2005). Les difficultés d'apprentissage, le retard scolaire, le redoublement, l'absentéisme, le manque de motivation et le désengagement à l'école peuvent aussi contribuer à l'augmentation du risque d'échec académique (Henry et al., 2012 cités dans Poirier et Fortin, 2013).

Les pratiques pédagogiques pour les élèves en difficulté d'apprentissage doivent être adaptées à leurs besoins spécifiques et choisies selon leurs compétences personnelles (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2013). À la lumière des éléments nommés dans cette section, les élèves en difficulté d'apprentissage sont nombreux dans les classes au primaire. Les enseignants doivent alors ajuster leurs pratiques pédagogiques. La réussite académique et l'engagement scolaire de ces élèves restent des manifestations qui peuvent avoir un effet sur leur parcours scolaire. Le problème que la présente recherche tente d'examiner est relatif aux difficultés vécues dans cette mise en œuvre des pratiques différenciées.

1.2.1 Les élèves en difficulté d'apprentissage et le développement de la compétence Communiquer oralement

Un élève qui a été exposé à des contextes riches de communication dans son enfance est plus susceptible de réussir à l'école (Allen, 2014). Ceux qui n'ont pas eu cette chance peuvent développer des difficultés académiques.

L'expérience scolaire des élèves en difficulté est parsemée de défis qu'ils doivent affronter au quotidien. Pour les élèves HDAA qui ont des expériences scolaires souvent plus difficiles, la maîtrise de la compétence à communiquer oralement est essentielle, car elle aura, pour chacun d'entre eux, un impact à long terme sur le plan social, l'aspect personnel et sur la réussite académique (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2008). Aussi, étant donné que la compétence à communiquer oralement est mobilisée non seulement en français, mais aussi dans d'autres matières et d'autres contextes sociaux, les élèves qui vivent des difficultés dans ce champ disciplinaire, doivent souvent fournir d'importants efforts cognitifs pour communiquer (Allen, 2017).

Les élèves qui ont des difficultés en compétence à communiquer oralement peuvent rencontrer plusieurs défis :

- « Traiter un mot à la fois pendant l'écoute ;
- Dépendance marquée à l'utilisation de mots-clés comme stratégie de compréhension ;
- Sont affectés négativement par des contraintes linguistiques ou d'attention ;
- Cherchent à trouver les définitions et la prononciation de certains mots ;
- Font moins d'inférences ;
- Ne vérifient pas leurs hypothèses et
- Ne lient pas le contenu entendu aux expériences antérieures » (traduction libre) (Berne, 2004, p.525)

Aussi, la compétence à communiquer oralement peut être moins bien réussie pour des élèves qui ne répondent pas aux critères d'évaluation prescrits par le PFEQ. Pour réussir dans cette compétence disciplinaire, les élèves doivent fournir des réactions pour témoigner d'une écoute efficace, utiliser des formulations claires au niveau de la syntaxe et du vocabulaire, adapter ses propos à la situation de communication (contexte et interlocuteurs), utiliser un registre de langue approprié et utiliser des éléments prosodiques justes (volume, débit, intonation, rythme). Les défis particuliers que rencontrent les élèves en difficulté dans le développement de cette compétence varient selon les capacités personnelles de chacun, mais aussi selon l'enseignement reçu (Lafontaine et Messier, 2009).

1.2.2 Les défis des enseignants pour enseigner la compétence à communiquer oralement

Nous l'avons mentionné plus tôt, la compétence à communiquer oralement est peu utilisée comme intention d'apprentissage (Allen, 2014; Cormier, 2018; Plessis-Bélair et De Koninck, 2009). Pourtant, les recherches effectuées en didactique de l'oral ont permis au milieu de l'éducation de faire plusieurs avancées, notamment avec l'arrivée de modèles d'enseignement de cette compétence disciplinaire (Dumais, 2012). Les recherches se sont multipliées et diversifiées, puisque celles-ci se sont intéressées à des populations variées (enfants, élèves, futurs enseignants et enseignants actuels) (Dumais, 2012).

Malgré ces avancées, un problème persiste. Dumais (2012) résume ce qui freine l'enseignement de la compétence à communiquer oralement dans les classes :

Les recherches l'ont démontré et les enseignants sont unanimes à ce sujet, un manque de ressources didactiques et d'outils d'évaluation ainsi qu'un manque de formations expliqueraient une grande partie des inquiétudes et de l'inconfort reliés à l'évaluation de l'oral (Dumais, 2012, p.68)

Les enseignants estiment qu'ils n'ont pas suffisamment de ressources didactiques, donc de matériel qui faciliterait l'enseignement de la compétence à communiquer oralement, tout comme des outils d'évaluation qui permettent de poser un jugement fiable sur cette compétence disciplinaire. De plus, un manque de formation professionnelle peut freiner les enseignants qui ne se sentent pas équipés pour enseigner la compétence à communiquer oralement en se basant uniquement sur les documents ministériels. Allen (2017) mentionne que la lecture des documents ministériels n'est pas suffisante pour savoir enseigner cette compétence dû au manque d'indicateurs de progression clairs pour orienter les enseignants.

Par ailleurs, le manque de temps vécu par les enseignants et le trop grand nombre d'élèves dans les classes sont des éléments qui nuisent à une planification détaillée de la compétence à communiquer oralement (Plessis-Bélaïr, 2004). Ces contraintes associées à cette compétence imposent des défis aux enseignants. Cela a pour effet que cette compétence est peu enseignée explicitement dans la majorité des classes québécoises. Les savoirs associés à cette compétence sont pourtant essentiels au développement social, cognitif et linguistique des élèves.

Lafontaine et Messier (2009) mentionnent dans leur recherche que les apprentissages des élèves sont directement liés aux enseignements dont ils ont tiré profit en lien avec la compétence à communiquer oralement. En effet, elles mentionnent dans leur interprétation des résultats que les élèves « identifient peu de notions comme étant des acquis en oral, ce qui concorde avec le manque de stratégies employées pour l'enseigner » (Lafontaine et Messier, 2009, p.143).

Sachant que l'enseignement de la compétence à communiquer oralement est peu réalisé dans les classes (Cormier, 2018) et que l'apprentissage des élèves dans cette compétence dépend de l'enseignement obtenu (Lafontaine et Messier, 2009), des pratiques réfléchies et planifiées doivent être proposées aux élèves. La section 1.3 porte sur le numérique et l'apport potentiel que sa pleine intégration peut avoir sur les élèves en difficultés ainsi que sur le développement de la compétence à communiquer oralement.

1.3 Le numérique au soutien des élèves en difficulté d'apprentissage et du développement des pratiques pédagogiques

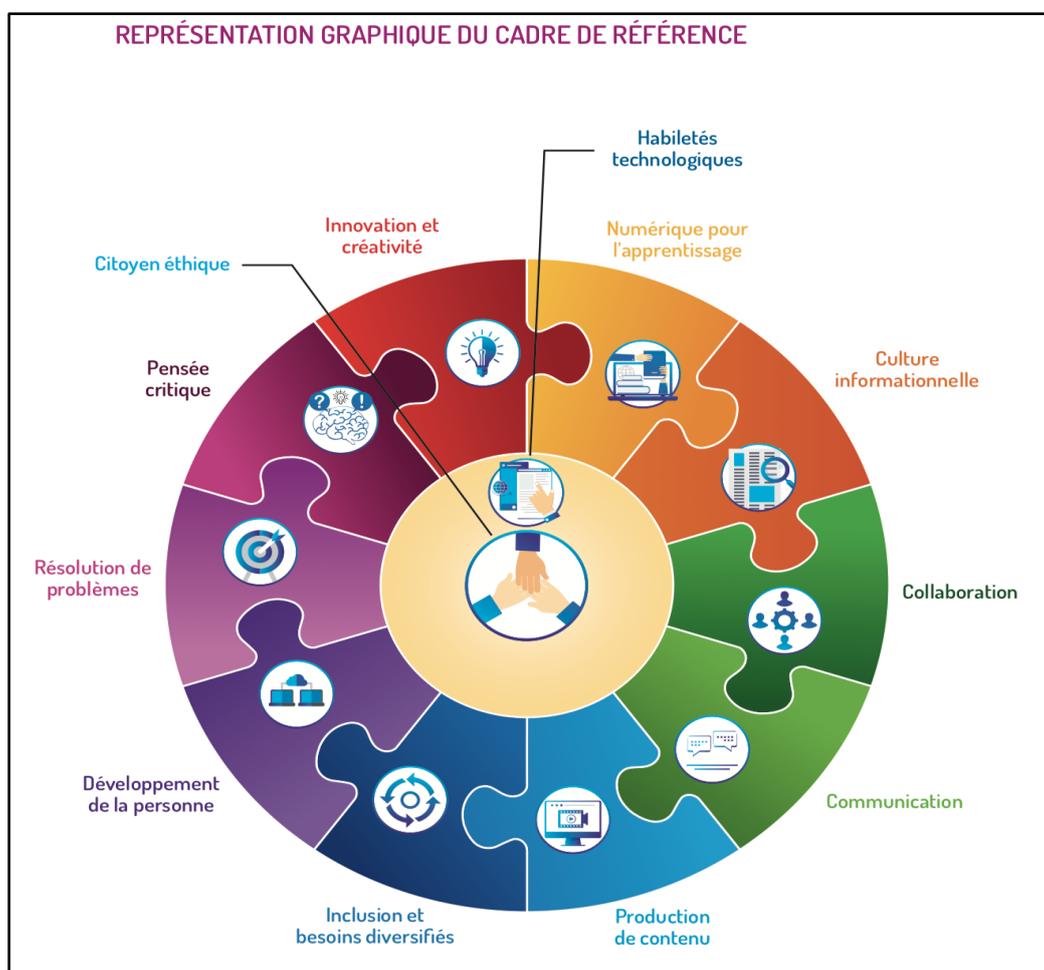
Des acteurs du milieu scolaire développent activement leur savoir-faire et bonifient leurs pratiques pédagogiques grâce aux outils numériques (Leer et Ivanov, 2013). C'est dans cette optique que de nombreux pays tels que les États-Unis, la France, la Norvège, l'Australie, le Danemark, la Chine et les Pays-Bas élaborent et mettent en œuvre des plans technologiques importants en éducation (Centre francophone d'information des organisations, 2014). En 2018, le Québec s'est doté d'un Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur. Celui-ci vise un virage technologique adéquat dans l'entièreté des établissements scolaires (primaire, secondaire, collégial et universitaire) en plus d'un développement des habiletés technologiques des acteurs du secteur scolaire au Québec (Gouvernement du Québec, 2018). Ce plan numérique vise également le développement de la capacité des élèves à s'intégrer dans

un univers où le numérique occupe une place grandissante et de soutenir leurs apprentissages (Gouvernement du Québec, 2018).

Dans le *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*, le gouvernement québécois reconnaît l'importance d'utiliser des outils technologiques pour soutenir le développement des pratiques enseignantes et afin d'outiller spécifiquement les élèves en difficulté d'apprentissage (Gouvernement du Québec, 2018). Dans l'ensemble des composantes ciblées par le document ministériel, l'une d'entre elles vise le soutien aux apprentissages, puis une autre porte spécifiquement sur l'inclusion et les besoins diversifiés des élèves. Ces composantes s'y trouvent, car on pense que l'intégration des outils technologiques en milieu scolaire peut permettre de mieux soutenir les apprentissages de tous les élèves. En effet, on précise dans le *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur* que : « Initier au numérique dès le plus jeune âge, c'est réaffirmer la préoccupation du système éducatif pour l'égalité des chances [de réussite de tous et toutes] » (Gouvernement du Québec, 2018, p.13). Cette affirmation suggère que le Gouvernement du Québec souhaite, par l'implémentation de ce plan, offrir la possibilité à tous les élèves d'avoir accès aux outils technologiques et que la réussite scolaire soit accessible à tous, même aux élèves qui éprouvent des difficultés scolaires.

Pour soutenir la mise en œuvre du Plan numérique, le MEQ a élaboré un document intitulé *Cadre de référence de la compétence numérique*. Celui-ci identifie des visées afin que les acteurs du milieu scolaire deviennent plus « autonomes et critiques dans leur utilisation du numérique » (Gouvernement du Québec, 2019, p.7). Ce cadre de référence propose 12 dimensions distinctes, celles-ci étant toutes essentielles pour développer et approfondir notre capacité à faire preuve de compétence en mobilisant les ressources numériques (Gouvernement du Québec, 2019). La figure 2 présente le graphique issu du cadre de référence où les 12 dimensions de la compétence numérique sont représentées dans un schéma.

Figure 2 - Le cadre de référence de la compétence numérique, continuum et guide pédagogique (Gouvernement du Québec, 2019)



La dimension du citoyen éthique comprend l'importance de la réflexion et du questionnement personnel quant à l'utilisation des outils technologiques (Gouvernement du Québec, 2019). De plus, la deuxième sphère centrale de la figure concerne la dimension des habiletés technologiques. Ces dites habiletés considèrent, entre autres, l'aisance et les connaissances technologiques que possèdent une personne et l'importance de les développer afin de maintenir sa compétence numérique actualisée (Gouvernement du Québec, 2019). Ce document est un outil de référence pour les acteurs du milieu scolaire. Le *Cadre de référence de la compétence numérique* aborde aussi la question des élèves à besoins particuliers. Parmi les douze dimensions de la compétence, une est grandement liée à la présente recherche, soit la dimension « mettre à profit le numérique en tant que vecteur d'inclusion et pour répondre à des besoins diversifiés » (Gouvernement du Québec, 2019, p.20). Cette dimension mentionne que les outils technologiques peuvent être utiles pour « répondre à des besoins diversifiés, voire surmonter

des obstacles » (Gouvernement du Québec, 2019, p.20). Des stratégies d'utilisation des outils sont pertinentes, tout comme le fait de choisir le bon outil adapté à ses besoins, tout en respectant l'accessibilité physique, budgétaire, culturelle et physique de l'outil (Gouvernement du Québec, 2019).

Ces visées doivent être prises en considération afin que les ressources numériques soient utilisées à leur plein potentiel et dans le but de finement les intégrer au quotidien dans l'entièreté du réseau de l'éducation. La pleine intégration du numérique reste un défi de taille, car certaines limites sont rencontrées par les enseignants (Underwood et Dillon, 2011 cités dans Cody et al. 2016). La section 1.3.1 présente le problème identifié par la recherche, soit les défis liés à l'intégration du numérique dans les classes, tandis que la suivante souligne pourquoi cette intégration est nécessaire, spécifiquement quant à son apport pour les élèves HDAA.

1.3.1 Les défis de l'intégration du numérique à son plein potentiel

Le premier obstacle vécu par les enseignants en intégration du numérique est l'accès aux ressources. En effet, un rapport du Conseil supérieur de l'Éducation fait part des disparités entre les propos ministériels et ceux des enseignants sur le terrain en termes d'intégration du numérique :

Le Conseil observe un décalage important entre le discours sur le numérique véhiculé dans les documents officiels et celui que tiennent les acteurs de terrain. Ces derniers mentionnent des obstacles concrets et bien réels qui alimentent et justifient des représentations négatives du numérique en éducation: rareté ou absence de soutien technique, désuétude ou manque de fiabilité du matériel disponible, maîtrise insuffisante des outils informatiques, sentiment d'incompétence qui en découle, formation ou accompagnement qui ne répond pas aux besoins, etc., le tout s'ajoutant à une tâche déjà fort lourde (Conseil supérieur de l'Éducation, 2020, p.4)

Bien que l'accès à des ressources technologiques matérielles en classe soit la base pour les intégrer aux enseignements, celui-ci n'est pas suffisant, car il faut considérer l'usage qui en est fait. En effet, la simple intégration des outils technologiques dans les classes, dans des activités de nature traditionnelle, n'est pas suffisante pour engager les élèves (Karsenti et Collin, 2013). Effectivement, leur utilisation doit être réfléchie par les acteurs du milieu scolaire, car c'est plutôt le contexte dans lequel les élèves utilisent les technologies qui leur permet de se sentir compétents et autodéterminés (Depover et al., 2008). Dans un contexte où les outils technologiques ne sont pas intégrés pleinement au contexte d'apprentissage et « si les usages

ne sont pas adéquats, soit l'engagement diminue, soit les élèves auront du plaisir, mais ils n'apprendront rien » (Karsenti et Collin, 2013, p.7).

Pour intégrer efficacement les technologies dans les enseignements, plusieurs éléments doivent être pris en compte tels que les savoirs disciplinaires étudiés, les pratiques pédagogiques, les outils technologiques et les contraintes liées au contexte dans lequel se déroule l'activité (Stockless et al., 2018a). Toutes ces considérations font en sorte que l'intégration réfléchie et optimale des outils technologiques dans les classes est un défi considérable pour les enseignants (Stockless et al., 2018b). Dans l'utilisation des technologies, un problème réside :

Malgré tout, [...] la plupart des enseignants se disent suffisamment compétents pour utiliser les technologies dans une perspective de transmission de connaissances. Mais le sont-ils suffisamment pour la planification d'activités d'apprentissage intégrant les TIC à l'intention des élèves ? (Stockless et al., 2018a, p.119)

En résumé, pour répondre à la problématique de l'enseignement de la compétence à communiquer oralement, notamment avec les élèves qui éprouvent des difficultés en classe, nous pouvons nous tourner vers les usages des ressources numériques promus par le Plan numérique. Toutefois, le niveau de développement de la compétence numérique chez les enseignants apparaît insuffisant pour permettre la planification d'activités d'apprentissages intégrant des usages pertinents de ces outils en classe (Stockless et al., 2018a). Notre recherche tente de répondre en partie à cette lacune liée au savoir-faire des enseignants en intégration du numérique en se proposant d'étudier un contexte d'apprentissage intégrant pleinement un outil technologique.

1.3.2 Le potentiel pédagogique de la tablette numérique pour les élèves en difficulté d'apprentissage

De nombreux travaux s'intéressent à l'utilisation de la tablette numérique comme dispositif technologique en classe. Certains chercheurs reconnaissent les avantages des propriétés propres à cet outil. Effectivement, Villemonteix et Nogry (2016) soulignent que la tablette possède des caractéristiques intéressantes : légère, amovible, connectée, potentiellement géolocalisée et capable de présenter des contenus pédagogiques variés. De plus, Baccino et Draï-Zerbib (2012) soulignent que la tablette peut être placée dans de nombreuses positions et que l'utilisateur est

amené à la déplacer fréquemment lors de son utilisation. De plus, ces auteurs insistent sur l'aspect ergonomique, soit sur l'utilisation aisée de l'outil, en mentionnant :

Qu'en est-il maintenant de la maniabilité des écrans numériques ? Les avantages sont évidents : pointage direct sur une icône ou sur un lien avec le doigt, usage du multitouch (agrandissement/réduction d'images par plusieurs doigts), simplicité et rapidité des actions à effectuer sur la tablette qui engagent des gestes simples, utilisés dans la vie de tous les jours (Baccino et Draï-Zerbib, 2012, p.5)

En complément à la citation précédente, un élément intéressant de la tablette a été étudié, soit son intuitivité d'usage, c'est-à-dire qu'elle amène l'utilisateur à manipuler aisément la tablette et à être en mesure d'utiliser ses fonctions facilement, puis instinctivement (Baccino et Draï Zerbib, 2012).

Par contre, un aspect primordial à considérer ne doit pas être oublié :

Les outils n'ont pas d'efficacité intrinsèque : ils ne rendent pas les enseignants meilleurs pédagogues ni les élèves plus performants a priori, même s'il est vrai qu'ils facilitent l'accès à une grande variété de supports et de ressources. Substituer de nouveaux instruments ou dispositifs aux anciens ne suffit pas pour que, comme par magie, les apprentissages s'améliorent, que les résultats des élèves progressent et que les inégalités face à la connaissance disparaissent (Becchetti-Bizot, 2017, p.8)

La tablette numérique ne fait pas exception aux autres outils technologiques. Avoir une tablette numérique dans une classe est intéressant au premier regard, mais insuffisant pour susciter des effets concrets sur les apprentissages des utilisateurs. Les usages spécifiques qui sont faits, les contextes dans lesquels les tablettes sont utilisées et les stratégies sont les éléments à considérer si l'on souhaite déterminer les apprentissages et/ou la progression réalisés par les élèves (Becchetti-Bizot, 2017).

De plus, la tablette présente des avantages fonctionnels et des effets positifs sur ses utilisateurs en milieu scolaire. Dans un projet de recherche s'échelonnant sur 3 ans réalisé par Cody et al. (2016), 15 groupes d'élèves au secondaire (plus de 400 élèves) et la majorité des enseignants d'une institution scolaire ont partagé leurs expériences avec la tablette numérique à travers des questionnaires et des entrevues. L'intention de cette recherche est de documenter le contexte d'intégration de la tablette dans l'école, d'identifier l'usage des tablettes par les enseignants et de cibler les effets de cette intégration sur les participants. Les élèves collaborent lors de diverses tâches dont « la recherche d'informations sur le Web, la réalisation de travaux

scolaires, la préparation d'exposés oraux, la réussite aux examens ou simplement pour faire leurs devoirs et améliorer leurs notes de cours » (Cody et al., 2016, p.7). Les élèves ont aussi nommé plusieurs raisons qui les motivent à collaborer avec les autres telles que la division du travail, obtenir de meilleures notes, s'approprier le contenu des cours, puis dans le but d'avoir ou de donner du soutien (affectif ou scolaire) (Cody et al., 2016).

Par ailleurs, des recherches se sont intéressées plus précisément à l'effet des outils numériques sur l'engagement d'une population précise, soit les élèves en difficulté d'apprentissage. L'usage du numérique en classe permet aux élèves de faire davantage de choix et elles considèrent leur individualité (Epstein et Million-Fauré, 2019). Les élèves en difficulté d'apprentissage nécessitent cette prise en compte des besoins qui leur sont propres, par exemple le respect de leur rythme d'apprentissage. L'utilisation optimale des outils technologiques permet de différencier l'enseignement et ainsi s'assurer d'une inclusion des élèves en difficulté. Celle-ci se fait en « intégrant une meilleure prise en compte des besoins des élèves et une valorisation des différences permettant un rehaussement de la motivation et une amélioration des apprentissages » (Epstein et Million-Fauré, 2019, p.3).

En éducation spécialisée, les enseignants ont généralement une attitude positive envers l'utilisation des outils technologiques (Siyam, 2019). Les enseignants présentant ce désir d'intégrer positivement les technologies au quotidien investissent plus de temps, d'efforts et d'énergie pour le faire dans leurs salles de classe (Kopcha, 2012). Basham et Marino (2013) mentionnent comme pratique gagnante d'engager les élèves sur plusieurs niveaux (affectif, cognitif et comportemental) et de communiquer les idées générales (résultats attendus) des activités ainsi que les objectifs ciblés. Détenir des objectifs spécifiques, bien compris par les enseignants et clairement communiqués aux élèves, permettra de rendre cohérents les liens entre la planification et l'instruction, puis entre l'instruction et l'évaluation (Basham et Marino, 2013).

Ces élèves, plus vulnérables, ont des défis à relever au quotidien. Étant donné que le nombre d'élèves en difficulté est en augmentation constante dans les classes (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019), leurs besoins personnels doivent être considérés et leurs apprentissages doivent être renforcés. Selon Theis et al. (2009), des mesures pédagogiques exceptionnelles doivent être pensées et intégrées au fonctionnement

de la classe. C'est pourquoi la tablette numérique est un outil qui peut convenir à ce besoin de diversifier les mesures pédagogiques dans le but de répondre aux besoins précis des élèves en difficulté. Dans la prochaine section, nous examinerons des études qui illustrent cette intégration pour bien cerner le problème et à justifier l'intérêt de notre question de recherche.

1.4 L'état des connaissances scientifiques sur la compétence à communiquer oralement et l'utilisation de la tablette numérique

La présente section situe l'état de la recherche en compétence à communiquer oralement en faisant un lien avec l'engagement des élèves en difficulté d'apprentissage et l'utilisation de la tablette numérique. Premièrement, les utilisations du numérique qui favorisent l'apprentissage des élèves en difficulté d'apprentissage sont énoncées, puis le potentiel pédagogique du numérique pour enseigner la compétence *Communiquer oralement* est présenté. Ce savoir-faire est spécifiquement ciblé puisqu'il sert à mieux comprendre et à définir le problème de recherche. Finalement, la problématique se termine par la formulation du problème et de la question générale de recherche.

Dans un rapport à l'intention du ministre de l'Éducation nationale, Becchetti-Bizot (2017) soutient que l'accès matériel aux outils numériques dans les classes n'est pas suffisant pour déterminer les apprentissages réalisés et les progressions des élèves. En effet, ses propos soutiennent que ce n'est pas parce qu'un enseignant a accès à des outils numériques dans son école que les élèves apprendront nécessairement plus. Selon cette chercheuse, les aspects qui sont à considérer davantage sont l'usage qui est fait de l'outil, le contexte dans lequel les outils numériques sont utilisés et les stratégies employées grâce au numérique (Becchetti-Bizot, 2017). En effet, selon elle :

Il ne suffit pas de leur mettre des tablettes entre les mains. Encore faut-il les accompagner, dès le plus jeune âge, dans la découverte et l'appropriation de ces nouveaux environnements et surtout les amener à en comprendre les enjeux. Dès l'école primaire, ils doivent être mis en situation d'apprendre, de créer et de comprendre le monde avec ces instruments, d'en comprendre les mécanismes et les logiques sous-jacents (Becchetti-Bizot, 2017, p.5)

En outre, réaliser des tâches en compétence à communiquer oralement suscite généralement peu d'intérêt et de plaisir de la part des élèves, notamment parce qu'elles occasionnent du stress et de l'anxiété (Dumais, 2008; Paquet, 2021; Sénéchal, 2012). En effet, les élèves qui font des

présentations orales et qui ne bénéficient pas d'une démarche de préparation ou d'enseignements concrets de la compétence à communiquer oralement sont exposés à des situations stressantes et anxiogènes (Sénéchal, 2012). Alors, les enseignants doivent proposer des contextes d'apprentissages signifiants et moins stressants pour les élèves. Pour ce faire, le numérique peut servir à encadrer la tâche proposée aux élèves et à rendre l'apprentissage plus authentique.

Dans une recherche s'intéressant au portfolio numérique et aux vidéos en lien avec l'engagement affectif des élèves en contexte d'apprentissage de la compétence à communiquer oralement, Paquet (2021) mentionne que dans un contexte pédagogique réfléchi les élèves peuvent diminuer leur stress. Dans cette recherche, 77 élèves de 3^e secondaire ont réalisé trois situations d'apprentissages et d'évaluation (SAÉ) incluant des productions, soit un exposé devant la classe et deux discussions filmées. Lors de chaque SAÉ, les élèves devaient proposer une production initiale qui était analysée en classe par la suite. Le portfolio numérique, alimenté par des enregistrements vidéo, fait en sorte que les élèves peuvent visionner leurs productions et qu'ils y ont accès lorsqu'ils le souhaitent et autant de fois qu'ils le désirent. Paquet (2021) explique :

Par les autoévaluations et le retour réflexif sur la démarche d'apprentissage et sur les 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 (Paquet, 2021, p.703)

Grâce à un modèle didactique de l'enseignement de la compétence à communiquer oralement intégrant des ressources numériques qui permet aux élèves de s'autoévaluer, 50% des élèves parviennent à diminuer leur stress (Paquet, 2021). Les élèves ont pu avoir accès à leurs productions, prendre connaissance des éléments à améliorer (prendre connaissance de ses faiblesses), puis améliorer des éléments ciblés.

Par ailleurs, une recherche s'intéressant à 16 enseignants en immersion française suggère que la tablette a un réel effet sur l'apprentissage de l'expression orale : « l'utilisation d'appareils à écran numérique tels que les iPod et les tablettes par de jeunes apprenants en langue contribue à la création par ces apprenants d'activités authentiques et significatives qui favorisent davantage le développement de leurs compétences orales » (traduction libre) (Pellerin, 2014, p.9). Par exemple, les élèves ont utilisé des marionnettes accessibles dans la

classe et ils se sont servis de l'enregistrement vidéo pour se filmer en les faisant parler. Ce contexte d'apprentissage, personnel et authentique, a permis aux apprenants de créer leurs propres tâches en compétence à communiquer oralement. D'autres contextes étaient proposés aux élèves tels que l'application *Puppet Pal* pour créer une histoire et faire vivre ses personnages et l'utilisation d'images au choix pour donner des consignes à la personne qui l'écoute (ex : comment chercher un trésor sur la carte). Pellerin (2014) mentionne que les élèves qui écoutaient et visionnaient leurs propres enregistrements ont fait preuve de réflexion et ils ont été capables d'identifier les bons coups ainsi que les éléments à ajuster dans leurs productions. Dans ces écoutes réflexives, les élèves ont fait preuve d'engagement cognitif dans la pratique de la compétence à communiquer oralement (Pellerin, 2014). Sans quantifier la progression dans le développement de la compétence à communiquer oralement, Pellerin (2014) mentionne que la tâche intégrant une tablette numérique dans un contexte d'autorégulation a été bénéfique pour les apprentissages.

Dumais (2012) a réalisé une recherche auprès de 28 élèves de troisième secondaire dans une classe de français. Selon le chercheur, plusieurs élèves du groupe ciblé rencontrent des difficultés d'apprentissage. Six élèves parmi les 28 ont fait deux présentations orales, une au tout début de la démarche, sans qu'une intervention pédagogique de la compétence à communiquer oralement n'ait été faite, puis une autre après avoir reçu un enseignement de l'oral et des rétroactions par les pairs. Le reste des participants ont répondu à deux questionnaires selon le même principe, un avant l'enseignement et les commentaires des pairs de la compétence et l'autre après. Les savoirs et stratégies mentionnés dans les ateliers formatifs ainsi que les commentaires des pairs ont été pris en considération par les élèves qui présentaient (Dumais, 2012). En effet, Dumais (2012) soutient que les élèves qui avaient enregistré sur vidéo leurs exposés oraux au tout début du processus d'apprentissage, qui ont reçu un enseignement de la compétence à communiquer oralement ainsi que des commentaires de leurs pairs, se sont améliorés dans leur présentation orale finale. Selon ses résultats, « l'évaluation par les pairs serait donc un moyen d'évaluation efficace pour faire participer tous les élèves de la classe et pour permettre de réels apprentissages à l'oral » (Dumais, 2012, p.69). Par contre, Dumais (2012) termine son propos en mentionnant que l'on ne peut généraliser ces résultats pour tous les élèves, car c'était une recherche exploratoire qui ciblait une seule classe. Le chercheur stipule que des recherches sur l'évaluation par les pairs doivent être ajoutées aux

connaissances en recherche et que les recherches en didactique de la compétence à communiquer oralement doivent se multiplier. Considérant le faible nombre de recherches s'intéressant à cette compétence, nous souhaitons développer celle-ci dans le contexte pédagogique de notre travail afin de répondre à cette lacune identifiée.

Par ailleurs, un rapport portant sur l'expérience des tablettes numériques au primaire, réalisé en 2015, documente les conditions dans lesquelles les tablettes doivent être implantées et identifie leur rôle lors d'apprentissages en spécifiant dans quelle mesure elles servent aux élèves (Villemonteix et al., 2015). La recherche a questionné, à travers des entretiens, 22 enseignants sur leurs activités avec la tablette et 151 élèves dans 23 focus groupes sur leurs expériences quant aux différentes utilisations de la tablette. Puis, des observations dans les classes ont été réalisées pour compléter la collecte de données. En travaillant la compétence linguistique (maîtrise de la langue), l'effet de l'intégration de la tablette a été étudié. Le rapport soutient que pour « la mise en voix de textes écrits : la tablette, par sa portabilité et la facilité avec laquelle elle associe plusieurs modalités (son, image, texte), ouvre assurément des voies nouvelles dans l'articulation des pratiques langagières orales et écrites » (Villemonteix et al., 2015, p.60).

Une recherche s'intéressant à l'apport des technologies dans la compétence à communiquer oralement des élèves du primaire a été réalisée par Malek (2018). Son étude compare deux séances d'activités souhaitant développer la compétence à communiquer oralement (l'une intégrant des outils technologiques et l'autre non). Les participants de la recherche, soit 25 enseignants et 50 élèves, se retrouvent dans un contexte d'apprentissage du français comme langue étrangère. L'activité intégrant le numérique propose d'écouter une vidéo et de chercher à comprendre le contenu en regardant uniquement les images (compréhension orale), puis à verbaliser un résumé de ce qui a été regardé (production orale). Les élèves, en participant activement aux activités d'apprentissage, peuvent choisir de s'impliquer proactivement dans une tâche. Selon Malek (2018), l'enseignant n'est plus perçu simplement comme un détenteur de connaissances et principalement un évaluateur. En effet, il est mentionné que le rôle des enseignants est davantage d'accompagner et de guider les élèves à travers les activités qui intègrent les technologies « puisque l'apprenant en devient acteur et produit son propre savoir » (Malek, 2018, p.2). De plus, des effets concrets sur l'expression orale, comme l'amélioration

de la prononciation et la meilleure mémorisation du texte, ont été observés lorsque la tablette était offerte comme outil d'apprentissage (Malek, 2018).

Fang et al. (2018) ont réalisé une recherche s'intéressant aux effets des rétroactions par les pairs dans le développement de la compétence à communiquer oralement, précisément sur la performance et sur les stratégies communicatives utilisées. En utilisant une application, les élèves (n = 20) pouvaient écouter leurs conversations et avoir accès à des commentaires provenant de leurs pairs. Un autre groupe d'élèves (n = 20) n'a pas eu accès à cette application. Fang et al. (2018, p.1) précisent dans leurs résultats que « l'utilisation de la rétroaction par les pairs a amélioré la performance de communication orale des étudiants, mais n'a pas amélioré leur utilisation de la stratégie de communication ». Ces auteurs stipulent que les rétroactions par les pairs n'ont pas eu d'effet direct sur les stratégies employées étant donné qu'elles n'étaient pas assez concrètes. En effet, les rétroactions portant sur les stratégies en compétence à communiquer oralement doivent être l'objet d'interventions pédagogiques (Fang et al., 2018). Nous identifions le besoin d'en savoir plus sur les conditions qui permettraient aux commentaires des pairs d'avoir un effet sur le développement des stratégies.

1.5 La justification et la question de recherche

La présente section permet de cibler les éléments essentiels à retenir de la problématique tout en mettant en évidence leur appui aux questions de recherche.

Tout d'abord, dans les classes, l'enseignement de la compétence à communiquer oralement est souvent délaissé (Allen, 2014; Cormier, 2018; Plessis-Bélair et De Koninck, 2009). Pourtant, cette compétence disciplinaire fait partie du PFEQ, donc elle est prescrite comme objet d'enseignement. Celle-ci se veut moins développée pour plusieurs raisons : le manque de ressources didactiques, d'outils d'évaluation et de formations (Dumais, 2012), le manque d'indicateurs de progressions dans les programmes ministériels à la disposition des enseignants (Allen, 2017) ainsi que le manque de temps (Plessis-Bélair, 2004). Les difficultés à enseigner la compétence à communiquer oralement nuisent aux élèves étant donné que leur maîtrise de cette compétence dépend de l'enseignement reçu. Un problème éducatif réside : l'apprentissage de la compétence à communiquer oralement se résume généralement à des exposés oraux sans que des notions précises soient travaillées en classe (ex : débit, volume, intonation, posture, etc.). À travers notre problématique, nous retenons que les élèves n'ont pas

toujours accès à des situations d'apprentissages où ils sont amenés à développer cette compétence. C'est pourquoi notre projet de recherche a pour objectif de mieux comprendre comment la mise en œuvre d'activités d'apprentissage peut avoir une influence sur les apprentissages et l'engagement scolaire des élèves. Ces activités peuvent favoriser l'acquisition de connaissances en compétence à communiquer oralement et qui vont susciter et soutenir son développement.

Par ailleurs, les élèves HDAA, maintenant intégrés aux classes ordinaires, composent une grande partie de l'effectif scolaire (Kalubi, 2015). Considérant le taux élevé d'élèves HDAA dans les classes québécoises actuelles, présenter des activités avec des pratiques inclusives et adaptées aux besoins des élèves dans le domaine de la compétence à communiquer oralement est important. Les élèves HDAA, plus susceptibles d'avoir un sentiment d'efficacité plus faible, s'engagent moins dans des tâches scolaires. Un élève moins engagé en classe obtient généralement de moins bons résultats (Appleton, 2008). Favoriser l'engagement dans les classes est essentiel étant donné que celles-ci sont composées de nombreux élèves qui sont à risque d'échouer académiquement. Des pratiques inclusives peuvent inciter les élèves à s'engager, ce à quoi le présent projet de recherche s'intéresse.

De nos jours, les enseignants sont amenés à intégrer les technologies à leurs enseignements. Les technologies mobiles n'ont rien de magique dans le sens où elles doivent être utilisées dans des contextes réfléchis pour avoir un effet sur l'apprentissage des élèves (Becchetti-Bizot, 2017). De plus, le niveau de maîtrise des outils technologiques chez les enseignants n'est pas optimal. Notre recherche a pour objectif de cerner l'apport aux élèves d'une SAÉ intégrant pleinement le numérique en compétence à communiquer oralement et d'identifier si le travail additionnel de planification ainsi que le temps prévu à cet effet en classe sont pertinents.

De plus amples recherches sur les concepts précédemment abordés sont requises par la recherche. Dumais (2012) espère que ses travaux sur l'évaluation des pairs dans un contexte d'apprentissage de la compétence à communiquer oralement vont inciter des chercheurs à s'intéresser à cette méthode d'apprentissage.

De plus, Pellerin (2014) souhaite que d'autres études soient effectuées dans le but :

d'approfondir nos connaissances et notre compréhension de la manière dont les écrans tactiles et les technologies mobiles telles que les iPods, les tablettes et les smartphones peuvent prendre en charge les tâches linguistiques et contribuer à optimiser le processus d'apprentissage des langues des jeunes apprenants, ainsi qu'à promouvoir l'autonomie des apprenants et le sentiment de contrôle sur leur apprentissage (traduction libre) (Pellerin, 2014, p.17)

En outre, Gagnon et Dolz (2016, p.115) rappellent que « l'enseignement de l'oral auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers est peu traité dans la littérature », d'où l'importance de s'y intéresser. Donc, nous proposons une recherche sur le soutien au développement de la compétence orale avec des pratiques qui sont rendues possibles grâce à l'intégration d'un appareil qui permet à des élèves de réaliser fluidement des tâches et qui permettent à l'enseignante de bénéficier de ces apports pour favoriser la réussite scolaire de tous ses élèves.

Notre problématique nous a permis de mieux cerner la pertinence sociale et scientifique de notre recherche et nous conduit à formuler nos questions de recherche : *Dans le cadre d'une situation d'apprentissage et d'évaluation visant le développement de la compétence à communiquer oralement, que peut-on observer sur le plan de l'engagement scolaire et des apprentissages chez un groupe d'élèves du primaire ayant des difficultés d'apprentissage ? Dans le cadre de cette activité d'apprentissage, quels sont les usages et apports d'une tablette numérique ?*

Chapitre 2

Cadre de référence

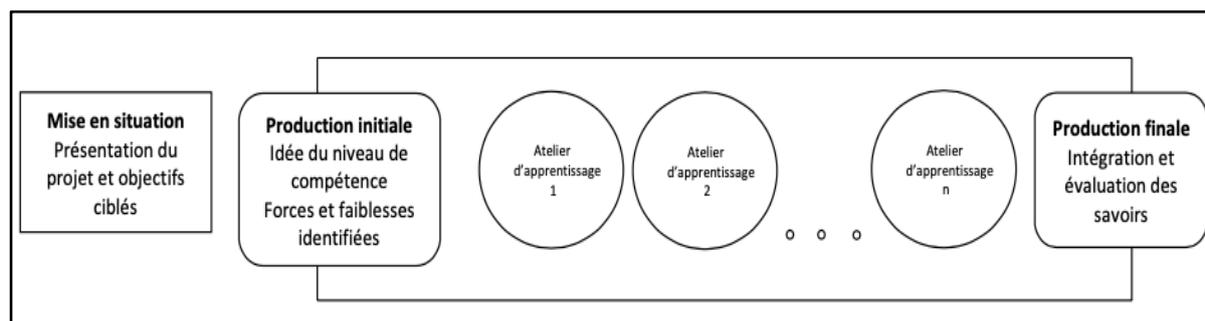
Dans ce chapitre, nous tenterons d’apporter des réponses aux questions soulevées dans la problématique ou de les préciser. La première partie aborde la compétence à communiquer oralement comme objet d’enseignement. Nous présentons les principales pratiques pour enseigner cette compétence disciplinaire en classe. La deuxième partie du chapitre traite de ce qui caractérise les élèves en difficulté d’apprentissage et de leurs besoins spécifiques lors de l’apprentissage de la compétence à communiquer oralement. Par ailleurs, la troisième section du cadre de référence porte sur les tablettes numériques et plus spécifiquement sur les caractéristiques propres à cet outil et sur les usages féconds dans le contexte du développement de la compétence à communiquer oralement. La dernière section présente une définition du concept d’engagement scolaire basée, notamment, sur la théorie de Fredricks et al., (2004). Finalement, le cadre de référence nous permettra d’énoncer nos objectifs spécifiques de recherche.

2.1 La compétence à communiquer oralement comme objet d’enseignement

La compétence à communiquer oralement est peu enseignée dans les classes (Allen, 2014; Cormier, 2018; Plessis-Bélair et de Koninck, 2009). Lafontaine et Messier (2009) identifient cette lacune en mentionnant que les enseignants ont recours à des pratiques qui sont peu variées et souvent sommatives. Les élèves sont peu exposés à des situations d’apprentissages où ils ont la chance de développer leur compétence à communiquer oralement. Pour contrer ce problème, la compétence doit être explicitement enseignée dans les classes et, pour se faire, elle doit être considérée comme objet d’enseignement (Dumais, 2011; Plessis-Bélair et De Koninck, 2009).

Pour planifier une séquence d’enseignement en compétence à communiquer oralement, Dolz et Schneuwly (2009) proposent un modèle didactique. La figure 3 présente les composantes exigées par cette séquence didactique.

Figure 3 – La séquence didactique orale selon Dolz et Schneuwly (2009)



La séquence didactique proposée implique 4 stades distincts. Premièrement, une mise en situation est proposée aux élèves afin que les modalités du projet, les consignes et les critères de succès soient connus des élèves (Dolz et Schneuwly, 2009). Deuxièmement, les élèves doivent produire une première tâche relative à la compétence à communiquer oralement afin de rendre visible le niveau de compétence des élèves (Dolz et Schneuwly, 2009). En effet, autant pour eux-mêmes que pour l'enseignant, les forces et les défis liés à cette compétence disciplinaire sont connus. Ces éléments ciblés sont importants puisqu'ils servent de repère aux enseignants pour planifier les ateliers formatifs. En effet, les notions à développer dans les ateliers ne sont pas prescrites, elles doivent être choisies par l'enseignante, selon le résultat issu de la première tâche. De plus, la production initiale prescrite doit être enregistrée, car il est nécessaire que les élèves aient accès à leur propre production s'ils désirent évaluer leur niveau de compétence initial. Troisièmement, l'enseignant propose aux élèves différents ateliers formatifs qui permettent de travailler des notions spécifiques à la compétence *Communiquer oralement* (Dolz et Schneuwly, 2009). Les ateliers formatifs sont alors proposés dans un contexte où la pédagogie est planifiée, étant donné qu'ils ciblent les éléments à travailler qui ont été notés lors de la production initiale. Les notions à travailler ne sont pas prescrites par les chercheurs, car elles dépendent de ce qui a été observé lors de la deuxième phase de la séquence didactique. Finalement, l'étape qui sert de clôture à cette séquence d'apprentissage est la production finale. Lorsqu'elle est produite, les élèves sont moins stressés, car ils savent exactement ce qu'ils doivent développer, ce qui accroît leur sentiment de contrôle envers la tâche (Dolz et Schneuwly, 2009). De plus, l'enseignant n'est pas uniquement perçu comme un évaluateur pour les élèves, étant donné qu'il travaille avec eux pour favoriser une progression. Dolz et Schneuwly (2009) estiment qu'un lien de confiance se bâtit entre les élèves et l'enseignant dans ce contexte d'apprentissage.

Dumais (2011) reprend cette séquence didactique (production initiale, ateliers formatifs et production finale) dans ses travaux. Différents principes pédagogiques font partie de cette proposition de séquence d'apprentissage. Tout d'abord, Dumais (2012) intègre l'évaluation par les pairs en compétence à communiquer oralement. L'intérêt de proposer aux élèves d'évaluer leurs pairs est de leur offrir un sentiment de contrôle sur leurs apprentissages. Effectivement, ils sont au centre de l'activité, car ils prennent en charge le niveau de compétence de leurs pairs. Un contrôle envers la tâche est favorisé par cette structure pédagogique, puisque les élèves ont l'occasion de nommer les éléments à développer et, ainsi, permettre à un camarade de classe

d'améliorer sa performance à communiquer oralement. À l'inverse, lorsqu'ils reçoivent des commentaires, ils ont accès aux propositions d'un pair qui tente de les mener vers une acquisition de la compétence. Un élève qui a un sentiment de contrôle dans la tâche peut développer son expertise en maîtrisant le métalangage lié à la compétence.

De plus, les élèves gagnent à s'autoévaluer dans des tâches ciblant la compétence à communiquer oralement (Dumais, 2012; Paquet, 2021). Similaire à la pratique pédagogique précédente, l'autoévaluation permet à l'élève de participer à son apprentissage de la compétence. De plus, « un élève qui est en mesure de s'autoévaluer est beaucoup plus susceptible d'accepter les rétroactions de ses pairs et de l'enseignant. En s'autoévaluant, l'élève prend conscience de ses forces et de ses faiblesses à l'oral et il peut comparer sa propre évaluation à celle des autres » (Dumais, 2012, p.68). Pour réaliser une autoévaluation, les présentations des élèves doivent être documentées. Un élève ne peut porter un jugement sur sa présentation si celle-ci n'est pas enregistrée. Hattie aborde l'importance de l'autoévaluation des élèves :

Il renvoie également à l'importance de rendre l'enseignement visible pour les élèves, de façon à ce qu'ils puissent devenir leurs propres enseignants. Cette posture fondamentale caractérise l'acquisition continue du savoir ou l'autorégulation et entretient le goût d'apprendre que nous souhaitons désespérément que les élèves développent (Hattie, 2020, p.2)

Paquet (2021) réalise une démarche dans laquelle les élèves alimentent leur portfolio numérique avec des vidéos enregistrées de leurs présentations orales. Dans les portfolios, les participants de la recherche y déposent des vidéos issues de leurs pratiques en classe. Ce regroupement virtuel de travaux est représentatif des compétences des élèves, il est simple d'accès, puis il rassemble des traces variées et judicieuses. Ainsi, les élèves ont toujours accès à leurs vidéos et ils peuvent les visionner autant de fois qu'ils le désirent (Paquet, 2021).

Un engagement est remarqué lorsque les élèves évaluent leurs pairs ou leurs propres présentations orales (Lafontaine et al., 2017). Il est souhaitable que les élèves participent à la rétroaction, car c'est un élément qui peut contribuer à les engager cognitivement étant donné qu'ils développent leur capacité à discerner les éléments qui témoignent d'un développement de compétence ou qui suggèrent qu'il y a des lacunes qui sont encore à corriger. En observant ce qui est bien ou pas chez un camarade, l'élève sera plus à même de le faire avec ses propres productions. Dans tous les cas, il faut éviter, comme c'est souvent le cas dans une formule pédagogique plus traditionnelle où les élèves préparent une présentation orale à la maison et

présentent à l'avant de la classe, que les élèves n'aient pas l'occasion de s'exercer et/ou de recevoir des rétroactions. La structure pédagogique proposée par Dumais permet d'accroître le temps où les élèves sont engagés au niveau cognitif.

Les enseignants sont parfois à la recherche de moyens pour travailler la compétence à communiquer oralement en classe. Dans une formation disciplinaire, Le Pailleur et Caza (2011) présentent des formules pédagogiques pour développer la compétence *Communiquer oralement* au primaire. La figure 4 présente les formules énoncées.

Figure 4 – Les formules pédagogiques pour enseigner la compétence Communiquer oralement (Le Pailleur et Caza, 2011)

Compétence <i>Communiquer oralement</i> au primaire ♦ Formules pédagogiques		
LISTE DES FORMULES PÉDAGOGIQUES		
PRÉSENTATION PAR ORDRE ALPHABÉTIQUE		
1. Atelier	20. Discussion collective	39. Philipps 6.6.
2. Balado diffusion	21. Discussion (en petits groupes)	40. Photolangage
3. Brise-glace	22. Entretien collectif (entrevue de groupe)	41. Procès
4. Buzz (la ruche)	23. Entretien en tête-à-tête	42. Quiz
5. Carrefour (quatuor)	24. Entrevue	43. Radio scolaire
6. Causerie	25. Entrevue-forum	44. Rappel de récit
7. Cercle d'idées	26. Équipe de réaction	45. Récital de poésie
8. Cercle de lecture	27. Étude de cas	46. Remue-méninges
9. Cercle magique	28. Exposé	47. Rencontre-éclair
10. Chaise de l'auteur	29. Forum	48. Saynète
11. Colloque	30. Forum d'entrevue	49. Séminaire
12. Compte rendu	31. Forum de réactions en chaîne	50. Sondage
13. Conférence	32. Forum-débat	51. Symposium
14. Conseil de coopération	33. Groupe nominal	52. Témoignage
15. Conversation	34. Information horizontale	53. Tour de table
16. Création visuelle	35. Jeu de rôles	54. Tournante
17. Débat	36. Ligue d'improvisation	55. Visite éducative
18. Démonstration	37. Marionnettes	
19. Dictée à l'adulte	38. Panel	

Ces chercheuses proposent différentes formules favorisant l'apprentissage de cette compétence pour les enseignants qui souhaitent diversifier leurs pratiques pour soutenir le développement de la compétence à communiquer oralement. Le Pailleur et Caza, (2011) suggèrent une transposition de ces principes dans toutes sortes de formules que les enseignants peuvent mettre en œuvre en classe et qui sont de nature à offrir des occasions de s'exercer et de faire preuve de compétence. Par exemple, pour obtenir des rétroactions, les chercheuses proposent des formules telles que *la chaise de l'auteur, l'entretien en tête-à-tête, l'entrevue et le rappel de*

récit. Ces chercheuses souhaitent mettre en évidence qu'il n'y a pas qu'une façon de transposer en classe l'apprentissage de la compétence à communiquer oralement.

Dans le cadre de la recherche, l'exposé, l'atelier, l'entretien collectif et les conversations seront les formules intégrées à la situation d'apprentissage et d'évaluation. Nous détaillons la démarche de recherche dans une section ultérieure. La prochaine section du cadre conceptuel aborde les élèves en difficulté d'apprentissage.

2.2 La différenciation pédagogique et la définition des élèves en difficulté d'apprentissage au primaire

Cette section aborde la question des élèves qui ont besoin de plus d'encadrement et de soutien pour apprendre, c'est-à-dire ceux qui ont des difficultés d'apprentissage (Goupil, 2014). Son but est de proposer une définition de ce type d'élève et de justifier ce positionnement avec le contexte de la recherche. Leurs besoins spécifiques en compétence à communiquer oralement sont aussi présentés.

Tout d'abord, les difficultés d'apprentissage doivent être différenciées des troubles d'apprentissage. Ces troubles spécifiques, tels que la dyslexie, la dyscalculie, le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), etc. peuvent être des précurseurs des difficultés scolaires (Bosson, 2008). Les troubles d'apprentissage sont d'origine neurodéveloppementale et ils sont permanents (Goupil, 2014). Une difficulté d'apprentissage peut être passagère et liée à la conjoncture environnementale, familiale, personnelle ou scolaire d'un élève. Avec des pratiques jugées efficaces selon les données probantes par la recherche, une difficulté d'apprentissage peut s'estomper.

2.2.1 La définition des élèves en difficulté

Les définitions proposées par le milieu scientifique pour définir précisément les difficultés vécues par les élèves sont fondées majoritairement sur le facteur du retard de performance. Par exemple, Bosson (2010, p.145) spécifie que les difficultés d'apprentissage sont propres aux élèves « qui présentent un QI dans la moyenne, mais qui rencontrent des difficultés dans les deux branches principales (mathématiques, français compréhension et structuration) ». Cette définition précise que les difficultés doivent être perçues chez un élève avec un quotient intellectuel moyen dans les deux matières scolaires principales, soit le français et les

mathématiques. En outre, une définition ministérielle mentionne qu'un élève en difficulté d'apprentissage au primaire est celui :

dont l'analyse de sa situation démontre que les mesures de remédiation mises en place, par l'enseignante ou l'enseignant ou par les autres intervenantes ou intervenants durant une période significative, n'ont pas permis à l'élève de progresser suffisamment dans ses apprentissages pour lui permettre d'atteindre les exigences minimales de réussite du cycle en langue d'enseignement ou en mathématique conformément au Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, p.24)

Cette définition mentionne précise que les balises d'évaluation dépendent des attentes minimales du PFEQ, l'outil référentiel des enseignants qui prescrit les compétences et les composantes à enseigner. Cela dit, une contradiction existe entre les définitions énoncées, car, d'une part, il est mentionné qu'un élève peut être en difficulté s'il ne réussit pas dans les deux matières principales, soit le français et les mathématiques et d'autre part, il est aussi considéré que des retards doivent être remarqués en français ou en mathématiques, donc uniquement dans une matière principale.

Desrochers et Guay (2020) proposent, pour leur part, de prendre en compte trois aspects distincts pour déterminer si un élève se trouve réellement en difficulté d'apprentissage :

a) le faible rendement de l'élève dans des tâches centrées sur des habiletés scolaires plutôt que des habiletés cognitives générales; b) une réponse insuffisante à des interventions enseignantes dont l'efficacité a pourtant été attestée par la recherche; et c) les facteurs d'exclusion comme un retard intellectuel, un déficit sensoriel, des problèmes émotionnels sévères, des occasions réduites d'apprendre ou une méconnaissance de la langue d'enseignement (Desrochers et Guay, 2020, p.8)

Dans le cadre de cette étude, cette définition a été retenue, car elle ne mentionne pas uniquement des facteurs d'inclusion, mais elle cible aussi des facteurs d'exclusion qui font en sorte qu'un élève ne peut être considéré comme étant en difficulté. Ce choix repose également sur l'aspect inclusif des troubles d'apprentissage, sans cibler la nature de la difficulté et la matière dans laquelle la difficulté est rencontrée. Le volet particulièrement important de la définition est le fait que pour le considérer en difficulté, il faut pouvoir cibler de faibles rendements chez un élève qui persiste malgré la mise en place de pratiques pédagogiques jugées efficaces par la recherche.

La définition est d'intérêt pour la recherche afin d'assurer une cohérence avec le modèle théorique. En effet, le modèle de l'engagement scolaire s'appuie sur trois facteurs clés :

l'engagement cognitif, affectif et comportemental. Un élève ne possédant pas une connaissance de la langue ou présentant un retard intellectuel peut démontrer de l'engagement affectif ou cognitif autrement. Finalement, comme la recherche s'intéresse uniquement aux élèves avec des difficultés d'apprentissage, cette spécificité dans la définition rend le travail plus cohérent.

2.2.2 La différenciation pédagogique et les interventions pédagogiques jugées efficaces en compétence à communiquer oralement

« Tous les élèves, même s'ils manifestent leurs besoins de manière moins évidente, requièrent autant d'attention et ont tous besoin de relever des défis à leur mesure afin de rester motivés et de développer tout leur potentiel » (Girouard-Gagné et Paré, 2015, p.12). Effectivement, les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ont des besoins précis qui doivent être pris en compte par l'enseignant. Desrochers et Guay, (2020) soutiennent que l'évaluation des élèves en difficulté d'apprentissage doit être orientée vers une considération de leurs besoins et l'instauration d'un enseignement qui les prend en compte. Selon ces chercheurs, les élèves en difficultés bénéficient des décisions que l'enseignant prend volontairement dans le but de répondre à un ou à des besoins spécifiques.

Gagnon et Dolz (2016) estiment que le rôle d'un enseignant est indispensable pour que l'entièreté des apprenants puisse réussir. Ceux-ci doivent faire des choix de pratiques pédagogiques jugées efficaces qui permettent d'identifier ce que les élèves parviennent à mobiliser comme connaissances. Les élèves ont besoin que les enseignants leur proposent des contextes d'apprentissages où les connaissances qu'ils possèdent vont pouvoir être mises à contribution dans les apprentissages subséquents.

Paré (2012) soutient que la différenciation pédagogique peut être présentée sous 4 dispositifs : la production, la structure, le contenu et le processus. Différencier selon le dispositif de production nécessite des mesures sur le travail ou le produit à remettre. Par exemple, des activités différenciées en termes de productions proposent aux élèves différentes formes de remise des travaux (vidéo, affiche, etc.), leur laisser le choix d'un sujet pour un projet, proposer une flexibilité pour les remises de travaux, etc. (Paré, 2012). D'autre part, différencier la structure implique un ajustement de l'environnement de la classe. Par exemple, la différenciation des structures peut proposer des regroupements variés, regrouper les élèves en sous-groupes selon une intention précise. Celle-ci peut inclure du support audio en lecture, des projets personnels, des propositions de textes selon le niveau des élèves, etc. (Paré, 2012). La différenciation du processus concerne le type de tâche et les formules pédagogiques. À titre

d'exemple, une activité qui différencie le processus pourrait intégrer des ateliers ou des centres d'apprentissage, du décroisement, de la récupération, etc. (Paré, 2012).

Pour enseigner efficacement la compétence à communiquer oralement à des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, plusieurs éléments sont à considérer :

- « 1) la prise en considération des capacités langagières des élèves en difficulté ;
- 2) le pointage d'objectifs langagiers relatifs aux genres textuels abordés en fonction de ces difficultés ;
- 3) l'anticipation de stratégies d'étayage et de régulation des apprentissages ;
- 4) une planification de la progression des apprentissages à l'intérieur de la séquence d'enseignement, mais aussi sur le moyen et le long terme et, enfin,
- 5) l'élaboration des dispositifs d'évaluation » (Gagnon et Dolz, 2016, p.127)

Les enseignants doivent alors considérer les difficultés spécifiques de leurs élèves, réfléchir au contenu enseigné, à leurs pratiques et à leurs méthodes d'évaluation afin que tous les élèves puissent réussir, malgré les difficultés académiques de certains. Selon Paré (2012, p.54), « la différenciation pédagogique [...] est la porte d'entrée du processus d'individualisation de l'enseignement pour les élèves en difficulté ». Dans le développement de la compétence à communiquer oralement, des dispositifs d'enseignement inclusifs tels que l'enseignement explicite (Gagnon et Dolz, 2016), les ateliers formatifs (Dumais, 2011), la rétroaction (Hattie, 2020) et la documentation sur vidéo pour favoriser l'autoscopie (Lacasse, 2017) peuvent soutenir la production d'une bonne présentation orale. Les trois premiers dispositifs proposés impliquent une différenciation du processus, tandis que la dernière concerne la différenciation de la structure pédagogique. Afin que ces pratiques soient appliquées en classe, l'enseignante doit, en amont, planifier sa différenciation pédagogique.

2.2.2.1 *L'enseignement explicite*

L'enseignement explicite désigne :

Un groupe de comportements pédagogiques soutenus par la recherche, utilisés pour concevoir et dispenser un enseignement qui fournit le soutien nécessaire à un apprentissage réussi grâce à la clarté du langage et des objectifs, et à la réduction de la charge cognitive. Il favorise l'engagement actif des étudiants en sollicitant des réponses fréquentes et variées qui sont ensuite validées ou corrigées par une rétroaction appropriée, en plus de faciliter la rétention à long terme en faisant appel à des stratégies de pratique qui vont droit au but (traduction libre) (Hughes et al., 2017, p. 143)

La forme proposée de l'enseignement explicite se présente en trois étapes : la modélisation, la pratique guidée et la pratique autonome (Bissonnette et al., 2007). La modélisation demande à l'enseignant de démontrer la compétence que les élèves doivent développer au cours des activités en proposant de nombreux exemples de ce qui est attendu et des moyens qui permettent d'atteindre cet objectif. De façon claire et accessible, l'enseignant doit mettre un haut-parleur sur sa pensée et nommer précisément les stratégies utilisées et les étapes à respecter pour réaliser la tâche. La deuxième étape, la pratique guidée, demande aux élèves de mettre en pratique les stratégies préalablement modélisées. Lors de ces tâches, l'enseignant questionne les élèves, ce qui permet à ceux-ci de « valider, d'ajuster, de consolider et d'approfondir leur compréhension de l'apprentissage en cours, afin d'arrimer ces nouvelles connaissances à celles qu'ils possèdent déjà en mémoire à long terme » (Bissonnette et al., 2007, p.4). L'idée de la pratique guidée suggère de proposer une segmentation où des rétroactions seront fréquemment offertes. La troisième étape de l'enseignement explicite, la pratique autonome, consiste à proposer aux élèves de réaliser la tâche par eux-mêmes. Ayant plusieurs objectifs en tête, les élèves peuvent bénéficier des apprentissages progressifs acquis et les réinvestir.

Dumais (2011) soutient ce propos en mentionnant que l'oral doit être objet d'enseignement, qui doit être enseigné selon un enseignement explicite aux élèves. Par exemple, un enseignant désire qu'un de ses élèves améliore un élément de sa prosodie, plus précisément son débit à l'oral, ne doit pas simplement lui dire de parler moins vite, mais lui proposer des exercices, exemplifier, lui donner des rétroactions et ainsi rendre possible un réel apprentissage du débit désiré.

2.2.2.2 *Les ateliers formatifs*

De plus, des ateliers formatifs peuvent servir à enseigner un élément précis de la compétence à communiquer oralement (Dumais, 2011). Ceux-ci peuvent porter sur les rôles que les élèves pourraient jouer selon un genre de la présentation orale (ex : animateur, médiateur, etc.), les caractéristiques de chaque genre à l'oral (débat, pièce de théâtre, etc.), la voix (prosodie) et le non-verbal ainsi que les différentes techniques d'écoute (Dumais, 2011).

La nature de l'atelier peut être déterminée par l'enseignant, selon ses observations issues des précédentes activités à l'oral. Dumais (2011) propose aussi de se baser sur une production initiale qui présente une première tentative du travail à l'oral. Les élèves, avec l'aide de l'enseignant, peuvent utiliser la documentation en vue d'identifier par la suite les

forces/faiblesses, les éléments essentiels à conserver et leur perception sur le genre d'oral (Dumais, 2011). Ces ateliers permettent un enseignement réel de la compétence à communiquer oralement, celle-ci étant essentielle afin que les élèves puissent réinvestir leurs apprentissages (Dumais, 2011).

2.2.2.3 La rétroaction

Par ailleurs, dans une autre publication, Dumais (2012) aborde la rétroaction en compétence à communiquer oralement. Une rétroaction, aussi considérée comme une critique constructive, se révèle un procédé par lequel une personne propose un commentaire à une autre personne en vue de l'amener à s'améliorer (Dumais, 2012). Cet auteur insiste sur l'importance des rétroactions dans un contexte d'apprentissage en compétence à communiquer oralement :

La rétroaction est primordiale en évaluation de l'oral et surtout lors de l'évaluation par les pairs. Pour être efficace, elle doit être effectuée dans le but d'aider l'autre et le message doit être descriptif, précis et axé sur des faits observables ainsi que sur le comportement à changer. Il s'agit d'une composante essentielle de l'évaluation par les pairs (Dumais, 2012, p.68)

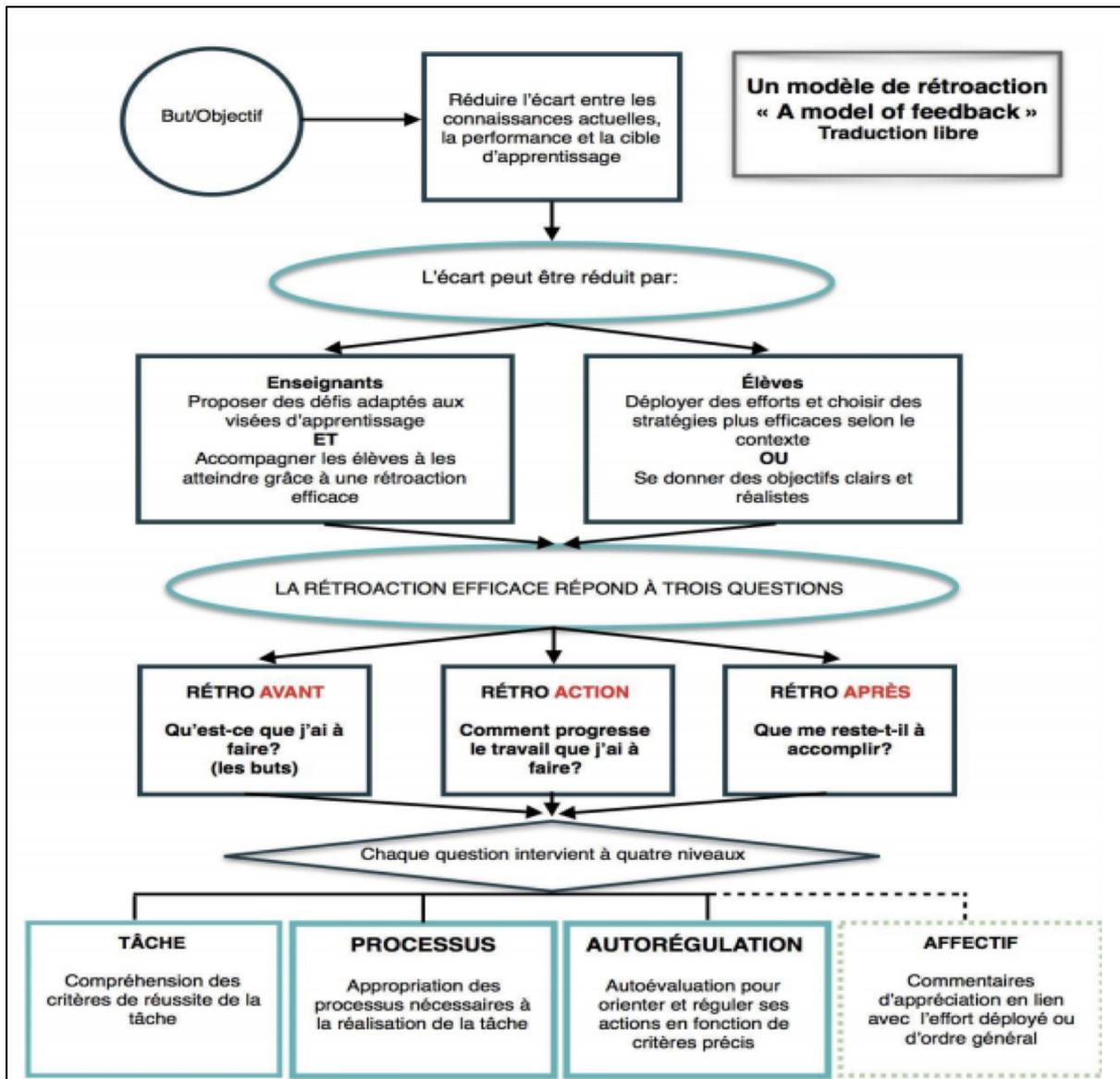
Hattie (2020) soutient que la rétroaction est considérée parmi les plus grandes influences de la réussite scolaire. Son ouvrage, *L'apprentissage visible pour les enseignants : connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*, renvoie à l'idée que les apprentissages doivent être apparents pour les enseignants afin que ceux-ci puissent proposer des contextes d'apprentissages maximisant la réussite des élèves. Pour offrir une rétroaction à un élève, l'enseignant doit mettre en œuvre une tâche ou à une production qui rend l'apprentissage visible, donc il est essentiel que la structure et le processus d'apprentissage soient planifiés.

La figure 5 propose un schéma issu des travaux de Laine et Proulx, citées dans Lacasse (2017). Ils précisent que les enseignants peuvent réduire l'écart de compétence ou de performance s'ils proposent des tâches stimulantes et précises ou s'ils guident les élèves en vue d'atteindre cet objectif par des rétroactions ciblées et réfléchies. Par ailleurs, l'écart de compétence est réduit par les élèves s'ils investissent plus d'efforts et s'ils utilisent de meilleures stratégies, ou encore s'ils changent la nature de l'objectif dans le but de le rendre plus accessible. De ces possibilités découlent la rétroaction efficace, qui répond à trois questions précises : *Qu'est-ce que j'ai à faire?*, *Comment progresse le travail que j'ai à faire?* et *Que me reste-t-il à accomplir?*. Hattie mentionne : « un environnement d'apprentissage idéal est lorsque l'enseignant et l'élève cherchent des réponses à chacune de ces questions » (Hattie, 2008, p.177). Quatre niveaux de

rétroactions découlent de ces questionnements. Hattie (2020) présente ces différents types de rétroaction :

- La première, axée sur la tâche, est une rétroaction de base, qui dit à l'élève s'il réussit bien une tâche ou s'il a une bonne compréhension de la tâche en question (ex : Tu dois avoir une plus belle posture dans ta présentation orale) ;
- La deuxième catégorie de rétroaction, axée sur le processus, mentionne les stratégies qui doivent être appliquées afin qu'une tâche puisse être réussie. Ce type de rétroaction guide l'élève vers une façon de faire afin d'améliorer une tâche (ex : Quand tu t'adresses à un auditoire, tu dois avoir les épaules et les pieds vers l'avant afin qu'ils puissent mieux te voir et ainsi, mieux t'entendre. Tu ne dois jamais être de côté ou de dos à ton public, ce qui les aidera à mieux comprendre ce que tu dis.) ;
- La troisième rétroaction possible est axée sur l'autorégulation, celle-ci favorisant l'auto-évaluation d'un élève et sa confiance pour s'engager dans une tâche (ex : Tu sais quelle est la bonne posture à avoir lorsque tu présentes un exposé, regardes la vidéo de toi qui présente et détermine si tu réponds à ces exigences) ;
- La quatrième et dernière rétroaction est de type personnel, où les élèves s'autoévaluent (ex : J'ai une belle posture pendant ma présentation, je remarque que je pense à me positionner face à l'auditoire.).

Figure 5 - Le modèle de rétroaction (Laine et Proulx, citées dans Lacasse, 2017)



Les rétroactions peuvent être fournies aux élèves de différentes façons. Qu'elles soient attribuées à l'oral ou à l'écrit, elles peuvent être transmises à l'aide de plusieurs outils qui s'avèrent intéressants. La recherche de Bélec (2016) détermine que les rétroactions diversifiées semblent encourager une meilleure compréhension du processus rétroactif chez les élèves. Un exemple de variation des rétroactions serait de proposer un commentaire aux élèves à l'oral ainsi qu'à l'écrit.

Une rétroaction inefficace n'aura aucun effet sur l'apprentissage des élèves (Hattie, 2016). De plus, les erreurs sont les voies qui mènent vers des rétroactions pertinentes et un meilleur apprentissage (Hattie, 2016). En effet, la pression exercée aux élèves, où ils ne peuvent pas faire d'erreurs, doit être enlevée. Dans une salle de classe, Hattie (2020) mentionne qu'il est

tout à fait acceptable de faire des erreurs. Le climat de la classe doit permettre un environnement sécuritaire aux élèves où ils peuvent faire des erreurs et où celles-ci sont accueillies (Hattie, 2020). L'intention, avec cette vision positive de l'erreur, est d'amener les élèves à apprendre grâce à celles-ci.

Entre la rétroaction et l'engagement, des liens peuvent être établis. En effet, une rétroaction écrite, souvent unidirectionnelle, rend l'engagement des élèves plus difficile (Price et al., 2011). Dans un article de revue, Price et ses cochercheurs (2011) distinguent la perception de la rétroaction comme processus et comme produit. Perçue comme un produit, les élèves sont plus engagés au niveau comportemental lorsqu'ils reçoivent le commentaire. Contrairement à cette idée, Price et al. (2011) soutiennent que considérer la rétroaction comme un processus, puis s'investir en pensées sans seulement écouter, rend les élèves plus engagés cognitivement. En effet, il est aussi mentionné qu'une façon de concevoir la rétroaction comme processus est d'impliquer les élèves dans un dialogue réflexif, donc bidirectionnel. L'étude réalisée par Price et al. (2011) mentionnent que les élèves ayant été plus engagés cognitivement étaient en effet ceux qui étaient impliqués dans un dialogue. De plus, les deux éléments pouvant nuire au dialogue sont l'attitude et la disponibilité du personnel qui accompagne les élèves (Price et al., 2011). Des initiatives peuvent favoriser un plus grand engagement, telles que permettre de retravailler une tâche en réponse à une rétroaction ou encourager les élèves à évaluer le travail des autres dans le but de se proposer des rétroactions, avant l'achèvement du travail (Price et al., 2011).

2.2.2.5 *La documentation sur vidéo*

La documentation sur vidéo permet aux élèves d'observer leurs comportements et, ainsi, elle permet l'élaboration de rétroactions. Une documentation sur vidéo utilisant le numérique rend les productions accessibles aux élèves. Cette documentation permet de mettre en évidence une progression du développement de la compétence des élèves et d'avoir accès à leur travail et à celui des autres, ce qui les aide à proposer des rétroactions plus complètes et pertinentes. Lacasse (2017) mentionne l'apport des TIC aux rétroactions. Celui-ci aborde *l'autoscopie*, ce qu'il décrit comme une technique pédagogique où les élèves doivent visionner en vidéo leurs comportements ou leurs travaux dans le but de l'observer. Une tablette numérique, un ordinateur ou un téléphone permettent de filmer, ce qui rend l'autoscopie envisageable.

La documentation audio peut, elle aussi, permettre l'élaboration de rétroactions. En effet, un élève peut enregistrer une production en audio et plusieurs éléments peuvent être écoutés

(fluidité, débit, volume, intonation, vocabulaire, etc.) (Lacasse, 2017). En résumé, la documentation, audio ou vidéo, les productions des élèves ainsi que les rétroactions fournies s'avèrent être des pratiques recommandées par la recherche.

Avec les élèves en difficulté d'apprentissage, les enseignants doivent choisir l'orientation didactique qui peut les amener à réussir un travail scolaire. Ils peuvent opter pour la construction des notions en vue d'amener les élèves à automatiser un geste d'apprentissage, ils peuvent baser leur enseignement sur des productions d'élèves, ils peuvent choisir de proposer une tâche complexe aux élèves afin qu'ils réutilisent leurs connaissances antérieures déjà maîtrisées ou ils ont l'option d'évaluer seulement les notions acquises ou de ne pas évaluer une tâche dans le but de ne pas affecter l'investissement des élèves (Perrin-Glorian, 2012, cité dans Gagnon et Dolz, 2016).

Les enseignants doivent apporter du soutien aux élèves en difficulté. Gombert et Roussey (2007) présentent des gestes d'étayage pouvant être posés par des enseignants en adaptation scolaire pour soutenir les élèves en difficulté : « aménager l'environnement matériel et les supports [...] ; reformuler et faire reformuler la consigne aux élèves [...] ; réguler : évaluer et différencier » (Gagnon et Dolz, 2016, p.114). Le contexte d'apprentissage est favorable aux apprentissages si les ressources matérielles sont finement choisies, si les élèves maîtrisent les consignes, puis si les évaluations sont ajustées à leurs besoins. Cette dernière mesure peut rendre l'évaluation flexible, adaptée ou modifiée, selon le degré de différenciation nécessaire pour l'élève. L'enseignant doit aussi profiter des opportunités pour valoriser l'élève et ses réussites (Gagnon et Dolz, 2016).

2.3 La tablette numérique : terminologie, définition et apports pédagogiques

Dans le cadre de cette recherche, la dénomination *tablette numérique* est priorisée conformément à la recommandation de l'Office québécois de la langue française (2017). La troisième section du cadre de référence aborde la tablette numérique, l'outil technologique au cœur de la question de recherche. Nous proposons également une définition de l'outil.

Bien que plusieurs ressources numériques auraient pu être d'intérêt pour la recherche, nous avons décidé de travailler spécifiquement avec la tablette numérique, dû à ses caractéristiques intéressantes et ses qualités ergonomiques. En effet, cet outil technologique est plat, mobile et peu encombrant. Les élèves peuvent déplacer facilement l'appareil, sans se soucier des

branchements. Une tablette numérique est aussi simple d'usage et intuitive, en plus d'être légère.

La tablette numérique peut remplacer les manuels scolaires et offrir aux élèves du contenu pédagogique pertinent, en plus de permettre un usage qui favorise la collaboration et l'apprentissage par eux-mêmes, à leur rythme (Boissière et al., 2013). L'usage de la tablette numérique en contexte d'apprentissage en compétence à communiquer oralement et son effet sur l'engagement scolaire d'élèves en difficulté seront étudiés dans la présente étude.

Tel qu'énoncé précédemment, les pratiques favorables aux élèves en difficultés lorsqu'ils travaillent la compétence à communiquer oralement doivent être réfléchies et adaptées aux besoins des élèves. La documentation vidéo des exposés oraux ainsi que les rétroactions sont des pratiques désirées, tout comme le développement du raisonnement métacognitif des élèves et l'évaluation différenciée (pairs, autoévaluation et enseignante). Pour répondre à ces besoins, les ressources numériques se veulent pertinentes. Précisément, la tablette numérique possède des fonctionnalités qui peuvent rendre ces pratiques efficaces.

Tout d'abord, des rétroactions peuvent être plus aisément proposées aux élèves grâce au numérique (Lacasse, 2017). Une rétroaction descriptive et ciblée peut être fournie aux élèves grâce à la tablette numérique, par l'écoute répétée d'un exposé oral. Il est possible de proposer des rétroactions sans les documenter sur vidéo, mais quelques éléments risquent d'être oubliés ou omis. En effet, si un élève présente un exposé oral devant ses pairs, il n'est pas possible de revenir à l'arrière et il est difficile de mémoriser chaque commentaire selon les comportements observés. Un essai qui n'est pas documenté ne permet pas de revoir la production et de prendre le temps qu'il faut pour expliquer ce qui a été observé. L'enseignant qui est parfois aussi bien occupé à circuler en classe peut avoir accès aux vidéos pour proposer des rétroactions à ses élèves par après. L'apport de l'outil technologique quant aux rétroactions fait référence au fait d'avoir facilement accès aux vidéos et de pouvoir les réécouter dans le but de formuler la meilleure rétroaction possible.

Par ailleurs, la documentation sur vidéo est réalisable avec les tablettes numériques. Une documentation consiste à recueillir des documents et à les rassembler dans un ensemble. En effet, les élèves ont la possibilité de s'enregistrer, puis de conserver les vidéos qu'ils considèrent pertinentes. Les vidéos sont enregistrées directement sur la tablette. Par la suite, ils peuvent y avoir accès et les écouter quand ils le souhaitent. Sans documentation sur vidéo, les

élèves ne pourraient réécouter une présentation et avancer/reculer celle-ci. Les moments clés à visionner peuvent être ciblés et, facilement, les élèves peuvent y accéder.

2.4 La question de l'engagement scolaire

Dans la littérature, les concepts de motivation et d'engagement sont étroitement liés. C'est pourquoi nous abordons brièvement ce concept pour éviter toute confusion.

En contexte scolaire, la motivation a été largement étudiée et, comme le souligne Vianin (2007), elle a été au cœur de plusieurs débats, quant à sa définition, dû au fait que les auteurs utilisent des termes variés tels que *plaisir*, *désir d'apprendre*, *curiosité* ou *goût*. L'engagement scolaire, quant à lui, est aussi souvent « défini dans des termes imprécis, recevant des dénominations diverses et ne permettant pas une opérationnalisation et des mesures efficaces » (Bernet et Karsenti, 2013, p.197).

Pour comprendre l'engagement, la motivation est un concept essentiel (Appleton et al., 2008). L'engagement est le résultat de la motivation. Autrement dit, l'engagement est l'énergie investie par une personne, tandis que la motivation est la perception, le processus psychologique à la base de cette réaction. Bandura (2019), Tardif (1992 cité dans Cabot et Chouinard, 2014) et Viau (1994) soutiennent le principe qui considère l'engagement comme un indicateur de la motivation. La motivation est le *pourquoi*, tandis que l'engagement est la manifestation et les actions qui en découlent, donc le *quoi* (Appleton et al., 2008). Appleton et ses cochercheurs (2008) rappellent que la motivation est nécessaire, mais non suffisante à l'engagement scolaire. En effet, un élève peut se sentir motivé par une tâche, mais ne pas s'engager complètement dans celle-ci (Connell et Wellborn, 1991).

Les deux concepts sont des préoccupations pour les acteurs du milieu scolaire ; le travail des enseignants à cet égard est crucial. Comme personne qui transmet des connaissances, procurer le plaisir d'apprendre aux élèves est souhaitable, voire essentiel. Pour les apprenants, être motivés d'aller à l'école et chercher à apprendre sont des attitudes déterminantes, puisqu'elles favorisent la réussite académique et parce qu'elles peuvent prévenir le décrochage scolaire (Appleton et al., 2008).

Dans cette section du cadre de référence, nous proposons une définition de l'engagement scolaire de Fredricks et al., (2004)

2.4.1 La définition de l'engagement scolaire

Appleton et al. (2008) soutiennent que de nombreux chercheurs se sont intéressés à l'engagement selon diverses perspectives. Ces mêmes auteurs utilisent le terme *myriade* pour représenter la grande quantité de conceptualisations de l'engagement scolaire. Le tableau 1 présente les différentes variations des conceptualisations de l'engagement selon les travaux d'Appleton et al. (2008) et de Bernet (2010) (*engagement, engagement scolaire, engagement d'élève, engagement académique, engagement dans l'école, participation/identification, etc.*), les dimensions ainsi que les définitions proposées par les différents chercheurs.

Tableau 1 - Les variations des conceptualisations de l'engagement inspirées d'Appleton et al. (2008) et de Bernet (2010) (source : autrice)

Résumé des principales variations des conceptualisations de l'engagement		
Nom	Chercheurs	Définitions/dimensions
<i>Engagement</i>	Skinner, Welborn et Connell (1990)	Engagement comportemental (action, effort, persévérance) dans une activité d'apprentissage et l'engagement affectif.
<i>Engagement</i>	Patrick, Skinner et Connell (1993)	Engagement comportemental (effort, persévérance, participation, attention) et engagement affectif (ennui, inquiétude, tristesse, colère).
<i>Engagement dans la tâche</i>	Lee et Anderson (1993)	Engagement comportemental (attention attribuée à la tâche et implication en classe). Engagement cognitif (stratégies et compréhension).
<i>Engagement scolaire</i>	Fredricks, Blumenfeld, et Paris, 2004	Engagement affectif (réactions affectives, positives ou négatives, par rapport aux enseignants, aux élèves, aux notes ou à l'école). Engagement comportemental (participation). Engagement cognitif (investissement).
<i>Engagement scolaire</i>	Furlong et al. (2003)	Engagement affectif, comportemental et cognitif au sein de l'élève, du groupe classe, du contexte scolaire et de l'école dans son ensemble.

<i>Engagement d'un élève</i>	Chapman (2003)	Désir de participer aux activités scolaires, indicateurs de l'engagement comportemental, affectif et cognitif des élèves dans des tâches scolaires précises.
<i>Engagement d'un élève</i>	Yazzie-Mintz (2007)	Engagement cognitif/intellectuel/académique (effort, investissement et stratégies). Engagement social/comportemental/participatif (parascolaire, activités extérieures, relations avec les pairs). Engagement émotionnel (sentiments par rapport à l'école, sentiment quant à la performance, au climat et aux relations avec les autres).
<i>Engagement académique</i>	Libbey (2004)	Mesurer chez les élèves le désir d'apprendre et la volonté de bien réussir académiquement.
<i>Engagement des élèves à/dans l'école</i>	Christenson et Anderson (2002)	Engagement psychologique, comportemental, cognitif et académique.
<i>Participation et identification</i>	Finn et Rock (1997)	Participation (dans 4 niveaux progressifs) et identification à l'école (sentiment d'appartenance et importance des résultats).

Dans la littérature scientifique sur l'engagement, nous pouvons observer son aspect multidimensionnel (Appleton et al., 2008, Connell et Wellborn, 1991; Fredricks et al., 2004). En milieu scolaire, Fredricks et al., (2004, p.61) estiment que « l'étude de l'engagement comme multidimensionnel et comme une interaction entre l'individu et l'environnement promet de nous aider à mieux comprendre la complexité des expériences des enfants à l'école et concevoir des interventions plus spécifiquement ciblées et nuancées » (traduction libre).

Certains auteurs définissent l'engagement en deux dimensions, comportementale et affective, tandis que d'autres ajoutent la dimension cognitive. S'intéresser à une dimension de l'engagement aurait pour effet de dissocier cognition, comportement et émotions, tandis qu'en réalité, celles-ci sont en relation dynamique constante, donc interreliées et interdépendantes (Fredricks et al., 2004). Aussi, l'engagement n'est pas immuable, mais bien modulable. Par exemple, un environnement offrant un bon climat de classe peut avoir un effet sur l'engagement des élèves.

C'est selon cette perspective que notre recherche s'intéresse à l'engagement. Nous retenons les trois dimensions de l'engagement scolaire (affective, comportementale et cognitive).

La définition de l'engagement retenue par la recherche est tirée de la thèse de Bernet (2010). Ce chercheur propose une définition cohérente avec les travaux de Fredricks et al., (2004). L'engagement est défini comme « le déclenchement de l'action, la quantité d'effort et la qualité de la persistance face aux tâches scolaires, tout autant que l'état émotif de l'élève » (Bernet, 2010, p.34).

Dans son ensemble, « l'engagement comportemental englobe l'exécution du travail et le respect des règles ; l'engagement émotionnel comprend l'intérêt, les valeurs et les émotions ; et l'engagement cognitif intègre la motivation, l'effort et l'utilisation de stratégies » (traduction libre) (Fredricks et al., 2004, p.65). Comme cette théorie est le modèle préconisé par la présente recherche, il nous semble pertinent de détailler plus précisément les trois dimensions de l'engagement.

2.4.2 L'engagement comportemental

Premièrement, l'aspect comportemental est associé aux : « manifestations observables de l'engagement et a trait à la quantité d'efforts visibles » (Poellhuber et al., 2016, p.116). C'est cette forme d'engagement qui est la plus considérée par les enseignants. En effet, un enseignant peut plus facilement déterminer si un élève est engagé au niveau comportemental qu'au niveau

affectif ou cognitif, car c'est un comportement qui est davantage observable (Linnenbrink et Pintrich, 2003).

Le tableau suivant présente une conceptualisation de l'engagement comportemental. Ces manifestations, issues de nos lectures, nous permettent de résumer les concepts qui seront considérés dans notre analyse ultérieure.

Tableau 2 - La conceptualisation de l'engagement et du désengagement comportemental, inspirée des travaux de Fredricks et al., (2004), Skinner et al., (2009) et Bernet (2010) (source : autrice)

	Engagement	Désengagement
Comportemental	Effort Travailler dur Attention Concentration Participation Entraide Bonne conduite Poser des questions	Passivité Abandonner Retrait Agitation Inattentif Distrait Désengagé Absent

Plusieurs types d'engagements comportementaux peuvent être observés : la conduite positive (participer en classe, suivre les règles, être présent à l'école, éviter les comportements indésirables, etc.), l'implication dans les tâches académiques, scolaires (être concentré, poser des questions, faire des efforts, travailler dur, etc.) et la participation aux activités parascolaires (loisirs, sports, groupes étudiants, etc.) (Fredricks et al., 2004). Bernet (2010, p.40) reformule la conception de l'engagement comportemental selon Fredricks et al. « la capacité de l'élève à ajuster son comportement en utilisant intelligemment les ressources qui peuvent améliorer sa performance, en portant attention aux variations de son attitude et en recherchant l'autonomie dans son travail ». Par exemple, l'entraide, l'attention et la bonne conduite sont des formes d'engagements comportementaux (Fredricks et al., 2004)). Ces auteurs différencient un élève engagé au niveau comportemental par son travail acharné d'un élève peu engagé qui peut être distrait ou qui fournit uniquement un effort léger, de base.

Fredricks et al., (2004) mentionnent que le manque d'engagement comportemental serait une importante cause du décrochage scolaire et de la réussite académique. Le décrochage scolaire peut découler d'un désengagement comportemental impliquant des comportements négatifs tels que des absences répétées, des retenues et des suspensions (Fredricks et al., 2004). Inversement, des comportements souhaités comme une participation active en contexte scolaire

dès un jeune âge diminuent le risque de décrochage scolaire (Rumberger, 1987, cités dans Fredricks et al., 2004)

Les technologies de l'information et l'engagement comportemental

Plusieurs études se sont intéressées au lien entre les usages des différents outils technologiques et l'engagement comportemental des élèves. Comment les élèves se comportent-ils lorsqu'ils utilisent les technologies mobiles ? De prime abord, plusieurs recherches suggèrent que l'engagement comportemental s'accroît avec l'usage des TIC (Bernet, 2010; Boujol, 2014; Passey et al., 2004). En effet, Boujol (2014) soutient que la concentration des élèves d'un groupe s'était prolongée lorsqu'ils utilisent la tablette numérique pour réaliser une tâche, comparativement aux moments où ne travaillent pas avec un outil numérique.

De plus, Bernet (2010) mentionne dans sa thèse que l'engagement comportemental des élèves a été affecté positivement par l'usage des TIC. En effet, les résultats se rapportant aux éléments de l'engagement comportemental renvoient à la concentration, l'attention, la participation et le temps passé sur la tâche. Cependant, Bernet (2010) rappelle que le temps passé sur une tâche ne veut pas nécessairement dire qu'un élève est totalement engagé dans son processus d'apprentissage. Aussi, certains éléments plus négatifs par rapport à l'engagement comportemental ont été remarqués, tels que des distractions. Bernet (2010) estime que l'engagement comportemental peut être positif et favorable aux apprentissages, tout dépendamment de l'encadrement de l'enseignant.

Finalement, il semble que l'usage des outils technologiques favorise des comportements axés sur la tâche (Naji, 2007; Passey et al., 2004). Une participation aux tâches prescrites par l'enseignant est ainsi favorisée lorsque des outils technologiques sont ajoutés aux contextes d'apprentissages.

2.4.3 L'engagement cognitif

Deuxièmement, l'engagement doit aussi être cognitif pour qu'il y ait apprentissage. Cette forme d'engagement « réfère à une capacité d'autorégulation et un investissement desquels découle une volonté de compréhension [...] des compétences difficiles » (Olivier, 2014, p.3). Deux orientations se retrouvent dans la recherche sur l'engagement cognitif soit l'investissement cognitif ainsi que l'apprentissage stratégique (Fredricks et al., 2004). Le premier est identifié lorsqu'un élève a une préférence pour les défis dans une tâche, quand il désire atteindre, voire excéder, les exigences d'une tâche, lorsqu'il est flexible dans la

résolution de problèmes, quand il travaille fort et lorsqu'il réagit bien face à l'échec (Fredricks et al., 2004). Par ailleurs, l'apprentissage autorégulé et stratégique est identifié par un investissement cognitif dans l'utilisation de stratégies métacognitives et d'autorégulation (Fredricks et al., 2004). Ce dernier lie l'importance de la mobilisation de stratégies au fait que les tâches académiques se complexifient tout au long du parcours scolaire. À l'école, l'élève doit s'investir et être actif dans ses apprentissages, puis il devra recourir à l'utilisation de stratégies, ce qui aura un impact sur le développement de ses compétences et la qualité des notions acquises.

Une méta-analyse de l'Education Endowment Foundation (2018) rapporte que le développement des compétences métacognitives des élèves leur permet d'être de meilleurs apprenants. En effet, un élève qui a un bon raisonnement métacognitif est en mesure de planifier, de suivre l'évolution et d'évaluer ses progrès académiques. Les élèves réfléchissent à leurs apprentissages respectifs, tout en s'engageant dans le but d'atteindre le niveau de maîtrise visé. Les principales manifestations de l'engagement cognitif sont résumées dans le tableau 3.

Tableau 3 - La conceptualisation de l'engagement et du désengagement cognitif, inspirée des travaux de Fredricks et al. (2004), Skinner et al., (2009) et Bernet (2010) (source : autrice)

	Engagement	Désengagement
Cognitif	Métacognition Persévérance Exercer un raisonnement Recherche de stratégie Préférence pour le défi Aller au bout des choses Se soucier du travail Minutie	Refus Opposition Évitement Indifférence Désespéré Sous pression

La dimension cognitive est essentielle et recherchée par les enseignants. L'apprentissage devrait se faire avec l'esprit investi et non seulement par un investissement du corps (Linnenbrink et Pintrich, 2003). En effet, « les enseignants désirent avoir des élèves cognitivement engagés et non seulement engagés au niveau comportemental » (traduction libre) (Linnenbrink et Pintrich, 2003, p.124). L'engagement cognitif reste tout de même une dimension importante du modèle théorique et sera donc abordé relativement aux technologies de l'information dans la section suivante.

Les technologies de l'information et l'engagement cognitif

Un lien a été établi par plusieurs chercheurs qui affirment qu'une bonne utilisation des outils technologiques permet d'accroître l'engagement cognitif des élèves (Bernet, 2010; Boujol, 2014; Lanteri, 2019).

Boujol (2014) aborde les opérations cognitives complexes des élèves dans un contexte où les activités proposées par l'enseignant impliquent l'usage des outils technologiques dans le but de développer des habiletés cognitives. À travers des activités réfléchies visant le développement métacognitif des élèves, un engagement cognitif est identifié. De plus, Boujol (2014, p.141) détermine que « la majorité des activités médiatisées par les tablettes qui ont démontré des manifestations accrues d'opérations cognitives complexes chez les élèves ont été réalisées dans les domaines disciplinaires tels que le français, la géométrie et la géographie ». Concrètement, des opérations cognitives complexes peuvent être associées à l'usage de stratégies, la persévérance dans des tâches, l'investissement des élèves, la recherche de l'aide de l'enseignant et plus encore.

Dans sa thèse, Bernet (2010) a démontré que les enseignants percevaient un engagement cognitif plus prononcé chez leurs élèves lorsque ceux-ci utilisaient les technologies de l'information. En effet, les enseignants ont remarqué un investissement réel de la part des élèves, ceux-ci souhaitant même utiliser les outils lors de moments où ils ne devraient même pas être en classe. De plus, dans ce projet de recherche, il est mentionné que certains chercheurs considèrent que l'utilisation réfléchie des fonctions technologiques (d'organisation, de communication ou de recherches) est directement liée à l'utilisation de stratégies d'apprentissage étant donné que ces fonctions impliquent un raisonnement cognitif (Jonassen, Carr et Yueh, 1998, cités dans Bernet, 2010).

2.4.4 L'engagement affectif

Troisièmement, l'engagement affectif s'apparente à l'importance que l'élève accorde à la réalisation d'une tâche pédagogique, à l'enseignant, à ses pairs ou à l'école plus globalement. Un engagement affectif est associé aux émotions ressenties par un élève lorsqu'il s'investit dans une tâche (Poellhuber et al., 2016). En effet, l'engagement affectif fait référence à l'attraction et aux émotions, qu'elles soient positives ou négatives, que l'élève ressent. Fredricks et al. (2004, p.63) définissent l'engagement affectif comme : « une référence aux réactions affectives des élèves en classe, y compris l'intérêt, l'ennui, le bonheur, la tristesse et

l'anxiété » (traduction libre). Cette définition concerne davantage le contexte d'apprentissage proposé aux élèves plutôt que la tâche directement. Toutes les réactions émotionnelles sont prises en compte dans ce modèle, qu'elles soient positives ou négatives. Les sources de l'engagement affectif peuvent être variées et subtiles, qu'il s'agisse de la nature du contexte d'apprentissage, l'importance accordée aux pairs ou l'affect vers l'enseignant (Fredricks et al., 2004). Les élèves qui ressentent des émotions positives envers l'école, la tâche, les camarades de classe ou l'enseignant sont plus susceptibles de s'impliquer émotionnellement, ce qui les incite à s'investir dans une tâche et à davantage la réussir. Une conceptualisation des manifestations de l'engagement affectif est présentée dans le tableau 4.

Tableau 4 - La conceptualisation de l'engagement et du désengagement affectif, inspirée des travaux de Fredricks et al. (2004), Skinner et al., (2009) et Bernet (2010) (source : autrice)

	Engagement	Désengagement
Affectif	Émotions Sentiment d'efficacité personnel Intérêt envers la tâche Valeur de la tâche Considération des pairs Plaisir Joie de vivre, enthousiasme	Ennui Désintéressement Frustration/colère Tristesse Inquiétude/anxiété

Les technologies de l'information et l'engagement affectif

Passey et al. (2004) démontrent à travers leurs résultats de recherche que les technologies peuvent favoriser un engagement affectif chez les élèves qui étaient *désaffectés* par les méthodes traditionnelles d'apprentissage. Cette nouvelle ère technologique dans les classes, où le numérique est intégré à des pratiques distinctes, semble favoriser un engagement affectif chez les élèves qui apprécient moins le cadre plus traditionnel de l'apprentissage, voire l'enseignement magistral où les apprenants sont davantage passifs. Ces mêmes auteurs mentionnent que les élèves qui utilisent des ordinateurs ont plus d'intérêt à fournir des travaux de qualité dû à la signification personnelle ajoutée dans les tâches (Passey et al., 2004).

Bernet (2010) tend aussi vers des conclusions positives en précisant que l'utilisation des TIC dans un travail de composition écrite favorise davantage de plaisir chez les élèves. Des composantes engendrent ce plaisir. En effet, les élèves préfèrent écrire avec le numérique plutôt qu'à la main, ils apprécient que leurs textes soient corrigés à l'aide d'un outil numérique (*Correcteur 101*) et ils sont emballés à l'idée que les textes soient déposés sur un site Web.

L'utilisation du numérique va au-delà de la simple consommation d'un écran, car les élèves sont amenés à être créatifs et à utiliser le numérique pour composer des textes signifiants. Le projet de recherche de Bernet (2010) démontre aussi que les élèves qui utilisaient les TIC ont conservé leur désir d'aller à l'école, donc ils ont conservé un engagement affectif moyennement élevé (Bernet, 2010).

Par ailleurs, Parent (2017) aborde l'engagement dans un contexte d'apprentissage actif intégrant les technologies de l'information. Dans le cadre de sa recherche, une classe d'apprentissage actif comprend « un environnement propice à des approches qui rendent les étudiants actifs (apprentissage par résolution de problèmes, par enquêtes ou par projets) et favoriser des activités qui misent sur des rétroactions personnalisées et fréquentes » (Parent, 2017, p.69). Ce même auteur présente des résultats qui spécifient que l'engagement affectif était la dimension de l'engagement la plus élevée chez les élèves qui participaient à l'apprentissage actif.

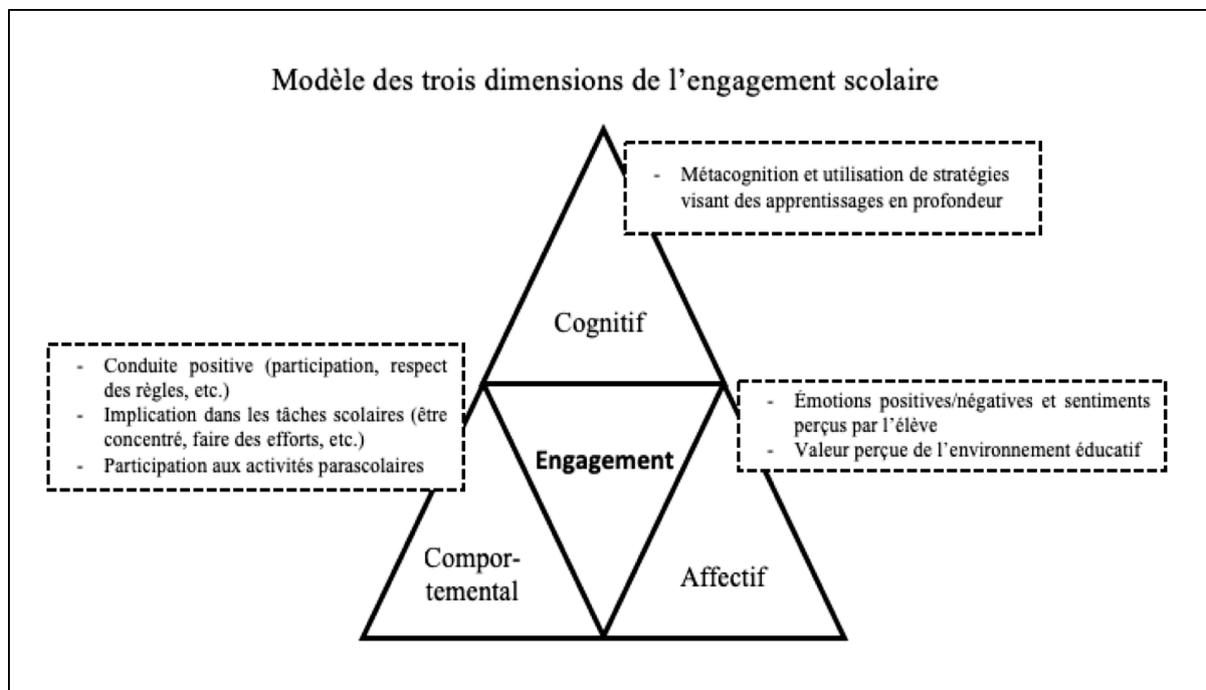
2.5 La synthèse du modèle et la justification du choix théorique

En résumé, « l'engagement comportemental comprend l'exécution du travail et le respect des règles, l'engagement émotionnel comprend l'intérêt, les valeurs et les émotions et l'engagement cognitif intègre la motivation, l'effort et l'utilisation de la stratégie » (traduction libre) (Fredricks et al., 2004 p.65).

Les formes d'engagement (comportemental, cognitif et affectif) sont interreliées et en dynamique constante. Par exemple, un élève qui apprécie ses camarades et qui se sent bien lors de la réalisation d'une tâche en équipe (engagement affectif) et qui participe en classe (engagement comportemental). Toutefois, il est à noter que lorsqu'il y a absence d'engagement, les élèves qui sont plus passifs donc moins actifs dans leurs apprentissages fournissent moins d'efforts et abandonnent plus rapidement lorsqu'une tâche est difficile (Skinner et al., 2009). Se situant à l'antipode l'un de l'autre, les élèves engagés et les élèves désengagés agissent différemment dans le cadre d'une tâche scolaire. En effet, un élève engagé pourrait choisir de participer, de lever la main en classe, de mobiliser des stratégies en ayant du plaisir avec ses camarades, tandis qu'un élève désengagé peut éviter une tâche par peur de l'échouer. Toutefois, il faut faire preuve de prudence lorsque l'engagement est mesuré. En effet, des élèves désengagés cognitivement peuvent parfois sembler engagés sur le plan comportemental

(Linnenbrink et Pintrich, 2003). La figure 6 regroupe les principales informations de l'engagement scolaire, préalablement présentées.

Figure 6 - Le modèle des trois dimensions de l'engagement scolaire inspiré de Parent (2017) (source : autrice)



Le modèle de l'engagement est retenu, car ce celui-ci « est multidimensionnel ; il a le potentiel de relier des domaines de recherche sur les antécédents et les conséquences de la façon dont les élèves se comportent, comment ils se sentent et comment ils pensent » (traduction libre) (Fredricks et al., 2004, p.82).

Le modèle théorique de l'engagement scolaire est choisi pour des raisons précises. En effet, celui-ci est pertinent dans un contexte d'éducation puisqu'il s'intéresse aux actions d'un individu quant à un contexte scolaire spécifique. Les élèves sont en constante relation avec des tâches à effectuer et/ou à produire, des camarades, des enseignants, etc. Considérant les besoins des élèves en difficulté dans le développement de la compétence à communiquer oralement, s'intéresser à leur engagement et aux apprentissages réalisés dans une démarche pédagogique réfléchie s'avère pertinent. Le modèle de l'engagement scolaire, préalablement présenté, est d'intérêt pour notre recherche, car il permet d'identifier les éléments qui sont à observer, de mieux cibler nos interventions et de comprendre l'interaction entre ses composantes dans le cadre d'un contexte d'apprentissage.

2.6 Les objectifs spécifiques pour diriger la recherche

Nous avons pu relever des informations essentielles au travers du cadre théorique de la recherche. Rappelons-nous que, selon la littérature, l'engagement scolaire est « une voie vers un apprentissage accru ou une diminution du décrochage » (Fredricks et al., 2004, p.61). De plus, les principaux concepts de la recherche, soit la compétence à communiquer oralement et les besoins des élèves en difficulté dans le développement de cette compétence, les tablettes numériques ainsi que l'engagement scolaire ont été abordés.

Afin de répondre à la question générale de recherche, ces éléments du cadre de référence mènent vers des objectifs spécifiques de recherche :

- 1- *Décrire le lien entre les composantes d'une situation d'apprentissage et d'évaluation intégrant une ressource numérique et le niveau d'engagement scolaire.*
- 2- *Décrire le processus d'apprentissage et le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves en difficulté d'apprentissage dans une activité d'apprentissage qui intègre une ressource numérique.*

Le prochain chapitre présentera la méthodologie de recherche, soit le type de recherche, les participants, les outils de collecte de données, le déroulement général de la recherche ainsi que l'orientation d'analyse des données. Ces éléments méthodologiques sont spécifiquement choisis afin de répondre aux objectifs spécifiques énoncés précédemment.

Chapitre 3

Méthodologie

Dans le cadre d'une situation d'apprentissage et d'évaluation visant le développement de la compétence à communiquer oralement, que peut-on observer sur le plan de l'engagement scolaire et des apprentissages chez un groupe d'élèves du primaire ayant des difficultés d'apprentissage ? Dans le cadre de cette activité d'apprentissage, quels sont les usages et apports d'une tablette numérique ?

Ce travail de recherche aborde la question de l'engagement des élèves en difficulté d'apprentissage au primaire, en lien avec l'utilisation de la tablette numérique en classe, lors d'une situation d'apprentissage et d'évaluation visant le développement de la compétence à communiquer oralement. Ce chapitre présente le cadre méthodologique choisi pour répondre à nos objectifs de recherche.

Une méthodologie sert à déterminer « la stratégie, le plan d'action, le processus ou la conception sous-tendant le choix et l'utilisation de méthodes particulières et liant ces choix aux résultats souhaités » (traduction libre) (Crotty, 1998, p.3). Une présentation détaillée de la méthodologie est nécessaire pour définir l'aspect empirique de la recherche. Ces choix, réfléchis et conformes avec les objectifs spécifiques de la recherche, sont décrits dans ce chapitre.

Il est à noter que le présent projet de recherche s'est déroulé en temps de pandémie de COVID-19. Nous avons dû faire face à certaines contraintes dans la planification méthodologique du projet. Par exemple, il était impossible d'aller physiquement dans les classes afin de limiter la propagation du virus. De plus, certains participants de la recherche ont contracté le virus, ce qui a retardé la collecte de données. Finalement, les moments de rencontres avec l'enseignante participante se sont uniquement déroulés virtuellement, ce qui peut rendre les échanges moins conviviaux. Pour pallier ces contraintes, nous avons enregistré sur vidéo les séquences d'observation et nous avons repoussé la collecte de données en vue d'avoir tous les participants en classe.

En premier lieu, le type et la méthode de recherche, qui correspondent à la recherche qualitative et à l'étude de cas, sont tout d'abord énoncés, puis justifiés. Cette section présente aussi une définition du cas à l'étude. En deuxième lieu, le choix raisonné, soit le mode de recrutement des enseignants, est introduit tout comme les critères d'inclusion menant à leur sélection. En troisième lieu, les outils de collecte de données, soit l'observation non-participante et l'analyse documentaire, sont expliqués puis mis en relation avec les objectifs spécifiques de recherche. Par la suite, on trouve la présentation du déroulement d'ensemble de la collecte de données

ainsi que de l'orientation générale d'analyse de données, à savoir l'analyse thématique. Enfin, le chapitre se termine par l'énonciation des considérations éthiques et déontologiques de la recherche.

3.1 L'appartenance méthodologique de la recherche

Dans le cadre de cette recherche, un ensemble de pratiques pédagogiques mises en œuvre dans le cadre d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ayant certaines caractéristiques (intégration de la tablette numérique, ateliers formatifs, rétroactions). Cette première partie présente le type et la méthode de recherche sélectionnés. Tout d'abord, nous expliquons le choix du type de recherche, soit l'approche qualitative, puis nous justifions la méthode de recherche, l'étude de cas. Nous retrouvons aussi une définition des cas à l'étude où le contexte de la situation d'apprentissage et d'évaluation est défini.

3.1.1 *Le type de recherche*

Le paradigme dans lequel se situe la recherche est de nature interprétative. Celui-ci considère que les individus sont connectés à la réalité et qu'il est pertinent d'expliquer l'action sociale en considérant leur vécu, tout en assurant une prise en compte de la scientificité (Deschenaux et Laflamme, 2007). La recherche qualitative, émanant de ce paradigme, est le type de recherche retenu dans le cadre du travail. Les recherches qualitatives ont pour but de « contribuer à la compréhension et à la résolution des problèmes sociaux. Elles prennent en compte la connaissance et la reconnaissance du sujet » (Anadón, 2006, p.24). Le travail de recherche répond à cet objectif de la recherche qualitative. Celui-ci souhaite observer l'effet d'une situation d'apprentissage et d'évaluation en compétence à communiquer oralement qui est soutenue par un usage réfléchi des tablettes numériques sur l'engagement scolaire et les apprentissages des élèves en difficulté. Comme nous avons l'intention de fournir une meilleure compréhension de ce processus, l'approche qualitative est un choix judicieux. En effet, nous souhaitons décrire l'expérience vécue par les acteurs de la recherche dans le but de mieux comprendre celle-ci (Duchesne et Savoie-Zajc, 2005; Fredricks et al., 2004).

3.1.2 *L'étude de cas*

Tout d'abord, la méthode retenue est l'étude de cas. Celle-ci est idéale pour « la description, l'explication, la prédiction et le contrôle de processus inhérents à divers phénomènes, que ces derniers soient individuels, de groupe ou d'une organisation »

(Woodside et Wilson, 2003, cités dans Gagnon, 2005, p.2). Comme mentionné dans les chapitres précédents, cette recherche vise à étudier l'effet d'une situation d'apprentissage et d'évaluation intégrant la tablette numérique sur l'engagement et l'apprentissage des élèves en difficulté. Creswell et al. (2007) précisent qu'une étude de cas ne s'intéresse pas directement aux individus, mais plutôt à la compréhension du phénomène à l'étude. Ceci étant dit, l'étude de cas s'avère pertinente pour la présente recherche, puisqu'elle ne s'intéresse pas directement aux élèves, mais plutôt aux effets d'une SAÉ intégrant une ressource numérique en compétence à communiquer oralement sur l'expérience des élèves, plus précisément sur leur niveau d'engagement et leurs apprentissages.

Cette méthode de recherche peut être décrite par des auteurs selon plusieurs perspectives épistémologiques distinctes : Yin (1994) aborde l'étude de cas dans un paradigme positiviste, Merriam (1998) la situe dans une pensée interprétative. En ce qui a trait au présent mémoire, la perspective interprétative est plus congruente et en lien avec les objectifs de la recherche. En effet, nous considérons que notre étude est en concordance avec les quatre caractéristiques de l'étude de cas interprétative (particulariste, descriptive, heuristique et inductive). Selon cette perspective :

L'étude de cas est particulariste parce qu'elle s'intéresse à une situation, un événement, un programme ou un phénomène spécifique. Elle est descriptive par son produit final qui constitue une riche description du phénomène étudié. Par sa dimension heuristique, l'étude de cas peut conduire à une compréhension nouvelle d'un phénomène ou confirmer ce qui est déjà connu. Finalement, elle est inductive parce qu'elle vise l'exploration d'un phénomène plutôt que la vérification d'hypothèses préétablies. (Allaire et al., 2013, p.18)

En suivant ces caractéristiques, nous pouvons déterminer que notre étude est particulariste, car elle s'intéresse à une situation spécifique, soit le déroulement d'une SAÉ intégrant la tablette numérique au primaire dans un contexte d'apprentissage visant le développement de la compétence à communiquer oralement. De plus, elle est descriptive, car les objectifs de la recherche visent une meilleure compréhension de ce phénomène pédagogique, notamment sur l'apprentissage et l'engagement des élèves en difficulté. La recherche est aussi heuristique, car elle souhaite elle est une contribution pour mieux comprendre ce qui est déjà connu dans les études en éducation mettant en relation le numérique et l'engagement scolaire. Elle est finalement inductive, puisque la recherche tente d'explorer les phénomènes préalablement énumérés et non de confirmer ou d'infirmer des hypothèses issues de recherches qui s'apparentent davantage au paradigme positiviste.

Dans une étude de cas, un cas est « considéré comme un événement situé » (Leplat, 2002, p.2). Le cas d'intérêt pour la présente recherche est la classe, plus précisément l'expérience pédagogique vécue par les élèves en difficulté d'apprentissage. En effet, nous nous intéressons principalement à l'effet d'une situation d'apprentissage et d'évaluation intégrant le numérique où l'élève développe sa compétence à communiquer oralement. Ceci dit, l'étude de cas correspond aux intentions de la recherche et s'avère judicieuse pour répondre à la question générale du projet.

Plusieurs formes d'études de cas existent : l'étude de cas individuel (étude d'un phénomène à l'aide d'un cas), l'étude de cas multiples également appelée étude de cas collectif (étude d'un phénomène à l'aide de plusieurs cas) et l'étude de cas intrinsèque (étude en profondeur du cas pour son unicité et pour des caractéristiques précises) (Creswell et al., 2007). Parmi ces choix, nous sélectionnons l'étude de cas individuel, dans ce cas-ci la classe et plus précisément, l'activité d'apprentissage vécue par les élèves. Nous étudions une classe d'adaptation scolaire où une SAÉ est réalisée en nous questionnant sur comment elle prend forme dans la classe, puis en ciblant spécifiquement des participants du groupe classe, soit 9 élèves en difficulté d'apprentissage. Notre recherche vise à proposer une compréhension plus approfondie et rigoureuse du problème ciblé.

3.1.2.1 La définition du cas à l'étude

L'une des étapes fondamentales d'une recherche consiste à définir le cas à l'étude, car il peut avoir une incidence sur les choix méthodologiques qui s'en suivent (Corbière et Larivière, 2020). Un cas ou une unité d'analyse (Yin, 2018) peut faire référence à plusieurs phénomènes (individuels, de groupe, d'événements, etc.). Notre intérêt concernant le milieu de recherche était de trouver un terrain pour observer les activités d'apprentissage de la compétence à communiquer oralement et l'exploitation de la tablette numérique en ciblant spécifiquement les apprentissages et l'engagement scolaire des élèves. Nous avons recherché une classe où un enseignant mettait en place une pratique qui est cohérente avec l'approche du modèle didactique de Dolz et Schneuwly (2009).

Le cas à l'étude est une classe d'adaptation scolaire au sein d'une école privée de Montréal. Située dans le Plateau Mont-Royal, cette école a une clientèle favorisée. Le groupe classe est composé de 16 élèves en difficulté d'apprentissage et l'enseignante est orthopédagogue de formation. Le groupe classe est multi-niveaux du 3^e cycle, c'est-à-dire qu'il est composé

d'élèves de 5^e et de 6^e année. Il est à noter que 9 élèves du groupe participent à la recherche, 5 élèves en 5^e année et 4 en 6^e année.

En termes de caractéristiques liées à l'apprentissage, la totalité des participants a une dyslexie/dysorthographe, soit un trouble d'apprentissage en lecture et en écriture. Puis, 8 élèves sur 9 ont un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH). De plus, nous comptons 5 participants avec un trouble du langage, donc ils vivent avec des défis liés à l'articulation et à un retard de parole (vocabulaire moins riche, complexité à structurer des phrases). Un support en orthophonie est fourni à ces élèves. Finalement, parmi les participants, 6 élèves sont des garçons et 3 sont des filles dû au fait que le groupe classe complet est composé de peu de filles (5 sur 16). Le tableau 5 présente les profils des participants de la recherche.

Tableau 5 - Caractéristiques des participants de la recherche (source: autrice)

Élèves	Sexe	Dyslexie/Dysorthographe	TDAH	Trouble du langage
1- Joshua	Garçon	X	X	
2- Charles	Garçon	X	X	
3- Caroline	Fille	X	X	
4- Jessica	Fille	X	X	X
5- Thomas	Garçon	X	X	X
6- Florence	Fille	X	X	
7- Arnaud	Garçon	X		X
8- Joël	Garçon	X	X	X
9- Alexis	Garçon	X	X	X

Dans une étude qualitative, le nombre de participants n'est pas prescrit et il peut être modifié lors de la collecte de données selon le point de redondance, c'est-à-dire quand plus de nouvelles informations sont recueillies, qu'elles se répètent et qu'on ne retrouve pas de nouveau sens à

l'explication du phénomène (Savoie-Zajc, 2007). Dans le cadre de la recherche, le nombre de participants est de 9 élèves. En effet, trois équipes de 3 élèves ont été ciblées pour un total de 9 élèves.

Comme l'étude de cas s'intéresse à la compétence à communiquer oralement d'élèves en difficulté utilisant la tablette numérique dans une situation d'apprentissage et d'évaluation qui s'étend sur 7 périodes, nous croyons que ce nombre de participants est suffisant et qu'il nous permettra de réaliser les observations visées par nos objectifs de recherche.

Nous nous intéressons à un phénomène de groupe qui peut être vécu en milieu scolaire dans un contexte authentique. En effet, les conditions de ce contexte d'apprentissage sont accessibles aux enseignants, étant donné que nous ne sommes pas dans une situation expérimentale, en dehors du contexte scolaire régulier. En prenant en considération l'ensemble des contraintes de la classe, soit le temps alloué à la tâche, l'accès aux ressources technologiques sans soutien technique particulier, l'enseignant est en mesure de réaliser la SAÉ.

Bien que plusieurs ressources numériques auraient pu être d'intérêt pour la recherche, nous avons décidé de travailler spécifiquement avec la tablette numérique, dû à ses caractéristiques de nature à soutenir les pratiques pédagogiques visées et ses qualités ergonomiques. En effet, cet outil technologique est plat, mobile et peu encombrant. Les élèves peuvent déplacer facilement l'appareil, sans se soucier des branchements. Une tablette numérique est aussi simple d'usage et intuitive, en plus d'être légère. La mobilité de l'appareil est importante dans cette SAÉ puisque les élèves doivent se déplacer avec la tablette numérique, pour changer de regroupements et pour visionner, en équipe ou avec l'enseignante, des pratiques d'exposés enregistrées sur vidéo. De plus, les pratiques pédagogiques ciblées par l'enseignante dans sa planification de la SAÉ impliquent de la recherche d'informations, de la prise de notes, de la documentation sur vidéo et des visionnements des tentatives de présentations orales enregistrées. En plus d'être mobile, la tablette numérique regroupe toutes ces caractéristiques dans un même appareil.

3.2 Le recrutement des participants

La deuxième section de la méthodologie présente le mode de recrutement et les critères de recrutement des participants.

Le recrutement des participants, dans une recherche scientifique, constitue un défi considérable pour le chercheur (Fortin et Gagnon, 2016). En temps de pandémie, des contraintes additionnelles complexifient ce travail. En effet, les mesures sanitaires empêchaient les visites dans les écoles, ce qui a alourdi les échanges entre les participants et la chercheuse. De plus, une éclosion de cas de Covid-19 a également retardé notre démarche de recherche.

Dans cette recherche, les participants sont recrutés à partir d'un échantillon de convenance, c'est-à-dire que les personnes formant la population n'ont pas une chance égale d'être sélectionnée (Fortin et Gagnon, 2016). Au contraire, les participants ont été recrutés selon un procédé précis, c'est-à-dire par choix raisonné. Pour les études de cas, cette méthode de recrutement est priorisée afin que les participants correspondent aux exigences du contexte permettant l'étude du problème (Dahl, 2016). Les enseignants pouvant participer à la recherche devaient avoir une pratique inclusive pour soutenir le développement de la compétence à communiquer oralement, en plus d'enseigner à des élèves en difficulté d'apprentissage. Ils devaient aussi avoir accès à plusieurs tablettes numériques dans leur milieu, dans le but de permettre la mise en œuvre des modèles pédagogiques présentés dans le cadre de référence. Nous souhaitons que les participants possèdent des caractéristiques communes dans le but de proposer une compréhension approfondie du développement de la compétence à communiquer oralement pour mieux comprendre les apprentissages réalisés et l'évolution de l'engagement des élèves en difficulté d'apprentissage au primaire.

3.2.1 Les critères de recrutement

Bien que la phase conceptuelle, présentée dans le chapitre précédent, ait abordé certains aspects relatifs aux participants, il est important, à cette étape, de les caractériser selon des critères précis.

Premièrement, les enseignants qui peuvent participer à la recherche doivent répondre à certaines exigences :

- 1) Enseigner à des élèves en difficulté d'apprentissage, selon la définition du cadre de référence (Bradley et al., 2002) ;
- 2) Enseigner à des élèves du 3^e cycle ;
- 3) Avoir accès à des tablettes numériques ;
- 4) Utiliser la compétence à communiquer oralement comme objet d'enseignement en classe.

Dans un contexte où la compétence à communiquer oralement est peu enseignée (Cormier, 2018), la tâche de recrutement des enseignants est plus complexe.

3.2.2 Les étapes de recrutement

En premier lieu, un formulaire d'accord de l'établissement scolaire est signé par la direction de l'école où les données sont collectées. Ce document renseigne la direction sur les objectifs du projet, les avantages et bénéfices de la recherche, la confidentialité, le droit de retrait des participants et la transmission des résultats. Finalement, ce document présente l'engagement de la chercheuse par rapport au projet. Une signature du document a été requise.

Par la suite, la sollicitation d'un enseignant en adaptation scolaire est réalisée par l'envoi d'un courriel aux 2 enseignants des classes spécialisées de cette organisation scolaire. Le courriel acheminé aux enseignants précisait que la compétence à communiquer oralement est à l'étude dans le projet et qu'un enseignement de celui-ci est exigé par le projet de recherche. Aussi, il était nommé qu'un accès à des tablettes numériques est requis. Le message envoyé se trouve à l'annexe 1. Une réponse positive d'une enseignante en adaptation scolaire a été obtenue suite au courriel. Une rencontre avec celle-ci a été programmée, puis nous avons ciblé les élèves susceptibles de correspondre aux critères de sélection. Quand ces élèves sont sélectionnés, un courriel à leurs parents est acheminé (voir l'annexe 2). Finalement, le consentement direct des parents est recueilli par un formulaire à signer. Nous avons obtenu 9 réponses positives de la part des 12 parents que nous avons sollicités. De plus, l'accord verbal des élèves est obtenu par respect pour ceux-ci. Ces étapes de recrutement sont essentielles et conformes aux exigences du *Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie de l'Université de Montréal*.

La section suivante présente les outils de collecte de données qui sont utilisés auprès des participants afin d'obtenir les données empiriques du travail de recherche.

3.3 Le déroulement de l'expérimentation

La planification de la SAÉ, représentée au tableau 5, est fractionnée en plusieurs ateliers. Dumais (2011) présente cette situation d'apprentissage et d'évaluation en utilisant le terme *ateliers formatifs*. Celui-ci n'ajoute pas nécessairement un outil technologique dans ses ateliers, il aborde plutôt les caractéristiques didactiques des activités. La planification de la SAÉ était prévue par l'enseignante participante, nous nous sommes tout de même assurés qu'elle

correspondait au modèle de la séquence didactique en compétence à communiquer oralement de Dolz et Schneuwly (2009).

Pendant trois semaines, les élèves participent à des ateliers formatifs qui intègrent la tablette numérique. Ces ateliers, intégrant une différenciation pédagogique, requièrent que les élèves s'enregistrent, s'écoutent, échangent, exercent leur pensée critique et s'ajustent afin de perfectionner leur compétence à l'oral. La tablette numérique est exploitée pour soutenir le travail à travers la SAÉ. Nous estimons que l'intégration d'une ressource numérique peut rendre plus fluides certaines pratiques. Selon nous, l'enseignante et les élèves eux-mêmes peuvent se baser sur des pratiques enregistrées pour fournir des rétroactions ciblées. Sans documentation, la présentation orale, en pratique ou non, ne peut être visionnée plus d'une fois. De plus, les rétroactions fournies par l'enseignante sont plus visibles pour les élèves étant donné que ceux-ci ont accès à leurs productions enregistrées. Ils peuvent alors témoigner de leur niveau de compétence. De plus, le regroupement des vidéos sur une tablette numérique semble faciliter l'organisation et ainsi augmenter le rythme de travail des élèves.

Cet outil, largement abordé plus tôt, a un potentiel pédagogique ainsi que des caractéristiques spécifiques qui intéressent précisément notre recherche.

Alors, pour déterminer le contenu des ateliers, nous avons échangé avec l'enseignante qui participe à la recherche. Chaque participant de la recherche a réalisé 7 ateliers formatifs dans une situation d'apprentissage et d'évaluation. Le tableau ci-dessous, soit notre dispositif expérimental, présente les différents ateliers qui ont été proposés aux élèves dans la situation d'apprentissage et d'évaluation ainsi qu'une description de la tâche. Les ateliers ont été réalisés chronologiquement.

Tableau 6 - La planification de la SAÉ dans la compétence à communiquer oralement inspirée de la démarche de Dumais (2011) (source : autrice)

Ateliers formatifs	Description de la tâche
<i>Mise en situation (présentation de l'objectif, présenter les résultats escomptés et activation des connaissances antérieures)</i>	
0- Présentation des consignes 15 minutes	Avant de commencer (amorce), l'enseignante présente l'activité, ses exigences et les critères de réussite d'une présentation orale désirée (présentation de la grille d'évaluation aux élèves)
<i>Expérience d'apprentissage (modélisation, pratique guidée et pratique autonome)</i>	
1- Recherche des informations 1h30 minutes	Recherche du contenu de l'exposé oral sur la tablette numérique, prise en note de ce qui sera abordé dans la présentation orale dans un canevas de travail. Les élèves reçoivent des rétroactions de l'enseignante qui circule dans la classe.
2- Enseignement initial 30 minutes	Mini-leçon sur la compétence à communiquer oralement à tout le groupe et création d'un tableau d'ancrage (annexe 3). Le niveau de connaissance des élèves est accessible à l'enseignant.
3- Événement déclencheur 1h30 minutes	Les élèves planifient leur présentation orale. Premier essai de l'exposé (grille d'évaluation 1, évaluation formative) enregistré sur vidéo. Poursuite des moments de pratique et documentation vidéo emmagasinée sur la tablette numérique.
4- État des connaissances 1h30 minutes	Écoute des essais vidéo. Niveau de compétence des élèves visibles par l'enseignante, par les pairs et par les élèves eux-mêmes. Rétroactions avec les pairs, identification des améliorations possibles.
5- Enseignement 15 minutes	Rétroaction avec l'enseignante (entretien en sous-groupe), retour sur les améliorations possibles et les stratégies pour les ajuster.
6- Mise en pratique 1 heure	Poursuite de la pratique des exposés oraux.
<i>Objectivation (consolidation des acquis)</i>	
7- Retour 30 minutes	Essai final, enregistrement de l'exposé oral complété (grille d'évaluation 2, évaluation sommative).

Plusieurs caractéristiques dans la SAÉ peuvent s'apparenter aux principes de l'enseignement explicite. En effet, il y a un moment de modélisation, une segmentation de la démarche, des rétroactions fréquentes qui sont offerts par l'enseignante ou les pairs et les élèves évoluent vers une pratique autonome (moment où les élèves peuvent faire preuve de compétence par eux-mêmes). De plus, l'idée des ateliers formatifs correspond à certaines caractéristiques de l'enseignement explicite, car comme le mentionne Dumais (2011, p.59) : « l'atelier formatif va au-delà de simples consignes : les élèves reçoivent un enseignement et mettent en pratique ce qu'ils ont appris ». Nous avons proposé une situation d'apprentissage et d'évaluation qui allait convenir à l'enseignante tout en utilisant des pratiques jugées probantes par la recherche pour travailler la compétence à communiquer oralement. Par ailleurs, l'usage d'un outil numérique permet aussi aux élèves de s'autoréguler, puisqu'ils peuvent se voir directement après avoir réalisé une production, en plus de la régulation qui est facilitée par les rétroactions. En amont, l'enseignante introduit le projet aux élèves tout en explicitant ses attentes quant à l'exposé oral (présentation de l'objectif, présenter les résultats escomptés et activation des connaissances antérieures, etc.).

Par la suite, les élèves entament l'étape de la recherche de contenu. Ils choisissent un sujet et, à l'aide de la tablette numérique, ils repèrent des informations pertinentes sur un moteur de recherche qu'ils désirent intégrer à leur présentation. Un canevas de référence est rempli par l'équipe afin que les éléments essentiels à ajouter à la présentation orale soient regroupés et accessibles pour la suite du projet. L'enseignante circule dans la classe et s'assure que les élèves comprennent bien la tâche et qu'ils recherchent des informations, tel que demandé.

L'enseignante fait un premier enseignement initial (modélage) de la compétence à communiquer oralement. La démarche par laquelle l'enseignante transmet les notions aux élèves est inductive. En effet, ce sont les élèves qui doivent identifier les éléments à ajuster dans un contre-exemple d'exposé oral, proposé par l'enseignante, puis ils sont discutés en groupe. Les actes de compréhension des élèves sont vérifiés, car en étant témoins d'un contre-exemple d'exposé oral, ils peuvent identifier les composantes essentielles à une présentation désirée. L'enseignante a aussi accès aux notions connues par les élèves et à leur niveau de connaissance en compétence à communiquer oralement, puisqu'ils nomment des éléments à intégrer à une présentation. Comme finalité à cet atelier, l'enseignante crée un tableau d'ancrage comportant les concepts clés des éléments recherchés en présentation orale (ex : débit, rythme, gestuelle, etc.) ainsi que des stratégies pour les améliorer. Un tableau d'ancrage

sert d'affichage accessible aux élèves qui résume les principales informations examinées lors de l'enseignement (Schwartz et Nadon, 2016). Le tableau d'ancrage créé par l'enseignante se retrouve à l'annexe 3. Ces auteurs nous rappellent que les élèves peuvent utiliser ces outils de référence pour se référer, répondre à leurs questionnements et se dépanner au besoin. Un tableau d'ancrage doit répondre à certains critères : lié au contenu enseigné, accessible, inclure des pictogrammes et des mots (Schwartz et Nadon, 2016).

L'étape suivante est laissée aux élèves afin qu'ils créent, à l'aide de la tablette numérique, un plan précis du contenu de leur présentation à l'orale. Aussi, cet atelier exige des élèves qu'ils documentent sur vidéo une première pratique d'exposé oral. L'intention de faire une captation vidéo aussi tôt dans le processus est de cibler et de proposer des pistes d'amélioration propres à chaque élève. Dumais (2011) considère cette étape comme un événement déclencheur, car les élèves, par la pratique, visionnent pour la première fois leur niveau de compétence à l'oral et, ainsi, ils réalisent que leur travail peut être amélioré. Ils sont alors confrontés à ce fait et cela suscitera leur intérêt (Dumais, 2011). Par la suite, un autre moment de pratique est laissé aux élèves. Ils poursuivent leurs essais et ils continuent à les documenter sur vidéo.

Dans un autre moment, les élèves sont réunis en sous-groupe et ils écoutent leurs pratiques d'exposés avec des tablettes numériques. Ensemble et en utilisant un vocabulaire approprié, ils s'offrent des rétroactions où ils sont amenés à identifier des améliorations possibles. Les élèves prennent des notes sur les éléments à ajuster. Ils prennent aussi le temps d'identifier les bons coups de leurs présentations initiales.

Par la suite, un échange en sous-groupe, sous forme d'entretien avec l'enseignante, sert à repérer les éléments à perfectionner. À l'aide de la documentation vidéo facilement accessible sur la tablette numérique, les essais peuvent visionner à plusieurs reprises les segments les plus utiles. C'est ce que l'on considère comme l'étape de l'enseignement. Les éléments à ajuster ainsi que les bons coups sont identifiés, puis des stratégies permettant une amélioration de l'oral sont nommées. Tout au long de cet atelier, l'enseignante soutient les élèves, discute avec eux des éléments à ajuster sans les nommer à leur place. Un dialogue réflexif est ainsi favorisé.

Puis, un temps de pratique est alloué. Dumais (2011) détermine que c'est à cette étape que les élèves transfèrent leurs apprentissages et investissent leurs stratégies. De nombreux essais sont faits, les élèves s'approprient le contenu de l'exposé et ils intègrent les pistes d'améliorations qui leur ont été proposées.

Finalement, après avoir ciblé et exercé les améliorations possibles quant à leur expression orale, les élèves procèdent à l'enregistrement final de leur exposé. Cette synthèse est l'étape appelée *retour* dans les ateliers formatifs de Dumais (2011).

Ces ateliers sur l'expression orale, regroupant environ 7 heures de travail qui s'étendent sur 3 semaines, ont comme objectifs d'outiller les élèves à travailler leurs compétences langagières et de prendre conscience des aptitudes désirées au primaire en compétence à communiquer oralement. Des ateliers dans une démarche explicite sur l'expression orale est offerte. Cette pratique pédagogique, qui amène la construction des concepts et la compréhension de façon explicite, est largement moins présente dans le parcours scolaire des élèves (Cormier, 2018), ce pour quoi nous nous intéressons au potentiel de ces interventions. Dans ces ateliers différenciés et adaptés au besoin de ces élèves (segmentation de la tâche, rétroaction pendant la tâche, temps additionnel, regroupement en équipes, choix du sujet et niveaux de soutien variés), la tablette numérique est l'outil qui encadre les ateliers.

Cette section a permis de justifier le choix du type de recherche qualitative ainsi que la méthode de l'étude de cas, en plus de proposer une définition claire des cas à l'étude, celle-ci menant à la section abordant les participants de la recherche et la description de la déroulement de l'expérimentation.

3.4 Les instruments de collecte de données

La troisième partie de la méthodologie présente les instruments, soit l'analyse documentaire et l'observation directe non-participante. Ces instruments de recherche sont pertinents lorsqu'ils sont utilisés dans le cadre d'une recherche qualitative (Mongeau, 2011). Ils sont aussi des sources de données qui conviennent à l'étude de cas (Dahl, 2016). Ces instruments permettent aussi de répondre aux objectifs spécifiques de recherche, ceux-ci souhaitant premièrement de décrire le lien entre les composantes d'une situation d'apprentissage et d'évaluation intégrant une ressource numérique et le niveau d'engagement scolaire et, deuxièmement, de décrire le processus d'apprentissage et le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves en difficulté d'apprentissage dans une activité d'apprentissage qui intègre une ressource numérique.

Afin de mieux comprendre l'engagement des élèves, l'observation directe non participante est priorisée. Les observations ont tout de même été utilisées pour confirmer les résultats du

deuxième objectif de recherche. Puis, dans le but de déterminer l'effet d'une situation d'apprentissage et d'évaluation avec la tablette sur le processus d'apprentissage, nous collectons des données par analyse documentaire.

Considérant la situation actuelle, soit la pandémie mondiale reliée à la COVID-19, l'usage des instruments de collecte de données a dû s'adapter afin de limiter la propagation du virus et afin de respecter les mesures sanitaires imposées par les établissements scolaires. Pour faire suite à ces ajustements, les outils de collecte de données restent les mêmes, mais leur utilisation est réalisée sans contact humain direct, via des enregistrements vidéo. Au départ, notre intention était d'observer les ateliers directement en classe par la chercheuse, mais, pour des contraintes imposées par les mesures sanitaires gouvernementales, elles sont enregistrées sur vidéo. En effet, comme mentionné plus tôt, nous ne pouvions pas visiter les milieux scolaires en personne dû à la propagation du virus de la COVID-19. Ces modifications ont demandé à la chercheuse étudiante un réajustement important, sans pour autant interférer avec la validité et la pertinence du travail empirique.

3.4.1 L'observation directe non participante

Les méthodes d'observation directe sont « les seules méthodes de recherche en sciences sociales qui captent les comportements au moment où ils se produisent, sans l'intermédiaire d'un document ou d'un témoignage » (Campenhoudt et al., 2017, p.247). En observation directe, le chercheur observe les comportements de ses participants qui sont en pleine action. L'observation directe a un objectif spécifique : « décrire [...] les composantes objectives d'une situation sociale donnée (lieux, structures, objets, instruments, personnes, groupes, actes, événements, durées, etc.) pour ensuite en extraire des typologies » (Laperrière, 2003, p.273).

Se servir de l'observation comme outil pour mesurer l'engagement scolaire est une pratique qui a déjà été utilisée par les chercheurs (Fredricks et al., 2004). En effet, « observer différents niveaux qualitatifs de l'engagement comportemental, allant du simple fait de suivre minimalement les consignes émises par le professeur jusqu'à la participation élaborée de l'étudiant et de sa propre initiative envers différentes tâches scolaires » (Fredricks et al., 2004, cités dans Cabot et Chouinard, 2014, p.42). De plus, Fredricks et ses collègues (2004) mentionnent que l'observation a aussi été un instrument de mesure préconisé par les chercheurs pour analyser l'engagement affectif. Comme le précise Bernet (2010) l'engagement cognitif peut aussi être observé : « la qualité de l'engagement cognitif et son évolution ne peuvent être

observées directement, mais doivent être déduites par l'intermédiaire du comportement ou par questionnement » (Bernet, 2010, p.191).

Afin de répondre au premier objectif spécifique de la recherche, il nous semble essentiel d'aller observer comment les élèves s'engagent lors d'une activité requérant l'usage des tablettes numériques. Plus précisément, nous souhaitons mieux comprendre le lien entre les composantes d'une SAÉ intégrant un outil numérique et le niveau d'engagement scolaire grâce à l'observation directe non participante. L'observation est non participante, à savoir que le chercheur se situe à l'extérieur de l'activité, qu'il n'est pas impliqué directement dans celle-ci (Fortin et Gagnon, 2016).

Comme mentionné dans le deuxième chapitre, l'engagement scolaire est multidimensionnel. Il s'articule en en trois dimensions : affective, comportementale et cognitive (Fredricks et al., 2004). Certaines manifestations concrètes, issues de la recherche et liées à ces dimensions ont guidé nos observations (Fredricks et al., 2004; Skinner et al., 2009). Par exemple, l'engagement comportemental peut être observé par les efforts, l'attention vers la tâche, la concentration, les questions posées, la participation aux discussions de classe, la bonne conduite, etc. D'autre part, l'engagement cognitif peut s'observer selon la mobilisation de stratégies, la recherche de défis ainsi que l'implication active dans les activités. Finalement, l'engagement affectif peut être observé par l'enthousiasme, l'intérêt, la vitalité, etc. Skinner et al. (2009) ont proposé une conceptualisation motivationnelle de l'engagement et de la désaffection, qui nous sert pour cibler les actions à observer, puis nous ajoutons en complément des manifestations issues des travaux de Fredricks et al. (2004). Tel que précisé dans notre cadre conceptuel, les trois dimensions de l'engagement sont bien présentées et distinguées les unes des autres. De plus, des chercheurs proposent des aspects propres à chaque type d'engagement, ceux-ci permettant de bien les différencier :

La dimension affective a été étudiée en termes d'émotions, d'intérêt, de valeur et d'importance envers l'école et ses tâches d'apprentissage ; la dimension comportementale, en termes d'attention, de concentration, d'effort, de participation, d'entraide et de conduite ; et la dimension cognitive, en termes de stratégies cognitives et métacognitives, de persévérance, d'autonomie, de volonté et d'investissement (Bernet et Karsenti, 2013, p.198)

Les élèves sont observés lorsqu'ils utilisent la tablette numérique dans leur environnement naturel, soit dans leur classe comme ils ont l'habitude de le faire. Les séquences d'observation sont enregistrées sur vidéo. L'objectif de ces enregistrements est qu'une attention particulière

puisse être accordée aux actions des élèves, plus précisément aux traces associées à l'engagement scolaire.

Tel que mentionné plus tôt, la pandémie du coronavirus ne permet pas de visites en présentiel dans les classes. Cela dit, les moments où les élèves réalisent les tâches prévues en utilisant les tablettes sont enregistrés sur vidéo. L'outil de collecte est pertinent puisque tous les comportements des ateliers sont accessibles et à la disposition de la chercheuse, sans qu'aucune visite en présentiel ne soit faite. Au total, approximativement 8 moments, environ 7 heures d'observations non participantes par enregistrements vidéo, sont réalisés dans la classe. Les observations demeurent, comme prévu, non participantes, donc la chercheuse n'intervient pas au cours de l'activité pédagogique. La documentation permettant à la chercheuse de faire les observations conserve l'essentiel des qualités de l'observation directe. En effet, les enregistrements vidéo ont été filmés dans des cadres précis, avec des images claires et du son facilement discernable.

Les apprentissages qui découlent de la participation à ces ateliers sont aussi observés dans la production finale de l'élève. Selon les améliorations et le perfectionnement de la compétence à communiquer oralement des élèves observés, il est possible de déterminer si l'élève intègre réellement de nouvelles compétences à l'oral, en ajout aux résultats issus de l'analyse documentaire, l'instrument de recherche présenté ici-bas.

3.4.2 L'analyse documentaire

L'analyse documentaire, autrement appelée l'analyse de documents, est un type de données utilisé en recherche qualitative. En effet, une donnée invoquée est produite soit avant ou indépendamment du projet de recherche (Van der Maren, 2004). Dans une telle analyse, un document peut être une archive de toute sorte :

Des registres de présence, les livres comptables avec les listes de paie, les originaux des bulletins, les listes de graduation et d'autres documents attestant de la vie ou de la production des institutions : journaux de classe des élèves ou des professeurs, cahiers d'examen des élèves, production pour des concours, etc. Tous ces documents contiennent des traces de l'activité des membres de ces institutions et fournissent donc un matériel [...] que l'on peut invoquer comme témoin des événements que l'on souhaite étudier (Van der Maren, 2004, p.302)

L'enseignante utilise déjà une grille d'évaluation, que nous estimons pertinente pour recueillir les données utiles à cette recherche. Comme nous souhaitons mesurer les effets sur les apprentissages, une cohérence entre l'évaluation et les exigences du PFEQ est nécessaire. La

grille d'évaluation utilisée par l'enseignante est pertinente puisqu'elle reprend les critères du programme ministériel, puis étant donné qu'elle a été créée par deux conseillères pédagogiques d'un centre de services scolaire (Gauthier et Laberge, 2015). Cette grille se retrouve à l'annexe 4. Aussi, l'utilisation d'une grille d'évaluation issue du terrain ajoute au contexte authentique de notre recherche, puisque c'est un outil accessible aux enseignants. Cette forme d'évaluation est réalisée en classe, donc issue d'un contexte régulier, non créé spécifiquement pour la présente recherche.

Donc, la présentation et la nature des documents ont été produites à l'externe, sans intervention du chercheur. Dans le cadre de la recherche, le document pertinent pour l'analyse documentaire est une grille d'évaluation des présentations orales. Deux grilles par élève sont analysées, une du premier essai de la présentation orale ainsi qu'une qui suit les ateliers, donc qui évalue la présentation finale. Nos analyses documentaires sont mises en relation avec les observations directes des ateliers. Effectivement, nous confrontons ce qui est observé dans la documentation sur vidéo à nos observations pour pouvoir estimer la cohérence de celles-ci avec les grilles d'évaluation.

Dahl (2016) précise que l'objectif de l'analyse documentaire est de confirmer des informations recueillies par d'autres outils et d'en repérer de nouvelles quant au contexte. Aussi, l'analyse documentaire est une : « opération dont le double objectif est de déterminer les éléments d'information pertinents dans un document ou une collection de documents et de les représenter sous une forme concise et non ambiguë pour en faciliter le repérage ultérieur » (Hudon, 2013, p.264).

3.5 Le déroulement d'ensemble de la démarche de recherche

Le déroulement de la démarche de la recherche présente la procédure de la collecte de données. Pour commencer, le premier outil, soit l'observation directe est utilisé en classe. Sur l'ensemble des ateliers de travail de la situation d'apprentissage et d'évaluation, nous souhaitons en analyser 7, soit les ateliers 1 à 7 issus de la planification de la SAÉ de l'enseignante, car des perspectives variées sont proposées (mini-leçon, recherche documentaire, pratique initiale, rétroactions avec les pairs, entretien avec l'enseignante, atelier final de présentation). Étant donné que la chercheuse ne va pas physiquement en classe, l'aide et la collaboration de l'enseignant sont grandement requises.

Effectivement, l'enseignant doit cibler un coin de la classe pour installer les appareils pour filmer les ateliers. L'enseignant et la chercheuse sont en communication constante tout au long du processus de collecte de données afin de s'assurer du bon fonctionnement de celle-ci. L'enseignant s'assure de démarrer la caméra vidéo lors des ateliers afin de capturer les moments où les élèves travaillent leur présentation orale.

L'engagement scolaire est soutenu par une intention pédagogique. Dans ce cas-ci, l'idée est de travailler la compétence à communiquer oralement des élèves selon leurs besoins spécifiques à l'aide de l'utilisation de la tablette numérique. La situation d'apprentissage et d'évaluation est la source de la variation de l'engagement et, succinctement, de l'apprentissage. La situation d'apprentissage et d'évaluation planifiée par l'enseignante, puis révisée avec la chercheuse afin d'assurer une cohérence avec notre modèle de la séquence didactique en compétence à communiquer oralement de Dolz et Schneuwly (2009). L'appropriation de l'objet technologique par l'enseignant est favorisée dans le cadre de la recherche, pour que l'élève ne soit pas désorienté par l'activité. En effet, les élèves de la classe ont déjà utilisé cet outil technologique dans leurs apprentissages en lecture, en écriture et en compétence à communiquer oralement. Ils étaient donc déjà familiers avec l'outil et l'utilisation que leur enseignante en faisait.

Par la suite, une fois que la situation d'apprentissage et d'évaluation est complétée, la chercheuse reçoit les grilles d'évaluation de l'enseignante. Ces grilles ont été remplies à deux reprises par l'enseignante, soit une fois au premier essai vidéo et une autre fois après la présentation orale finale, dans le cadre normal de son enseignement. La grille d'évaluation utilisée est celle que l'enseignante utilisait lors de ses précédentes évaluations de la compétence à communiquer oralement. Celle-ci se retrouve à l'annexe 4. Les élèves connaissaient déjà les exigences et les attentes de l'enseignante.

Cette section nous a permis de préciser quels instruments de collecte de données sont utilisés, soit l'observation directe non participante ainsi que l'analyse documentaire. De plus, les étapes générales du déroulement de la collecte de données ont été présentées. L'orientation analytique des données, qui suit l'empirie de la recherche, est abordée dans la prochaine section.

3.6 L'analyse thématique comme orientation d'analyse de données

Les données collectées par la recherche de nature qualitative sont finement traitées. Nous procédons à un traitement de celles-ci grâce à la méthode d'analyse des données, soit l'analyse thématique. L'analyse thématique consiste à identifier, dans un corpus, des thèmes principaux liés aux objectifs de la recherche (Paillé et Mucchielli, 2012). Une fois ces thèmes repérés, un travail d'analyse doit être réalisé. En effet, ceux-ci doivent être regroupés, divisés, hiérarchisés et, finalement, schématisés dans un arbre thématique (Paillé et Mucchielli, 2012).

Les observations, sous forme d'enregistrements vidéo, sont retranscrites sous forme de descriptions narratives des comportements des élèves. Pour répondre au premier objectif de recherche : *Décrire le lien entre les composantes d'une situation d'apprentissage et d'évaluation intégrant une ressource numérique et le niveau d'engagement scolaire*, l'analyse thématique des verbatims nous permet d'avoir accès au raisonnement (engagement cognitif), aux actions (engagement comportemental) et à la nature des échanges avec l'enseignant ou entre les élèves (engagement affectif).

Par ailleurs, pour le deuxième objectif de recherche : *Décrire le processus d'apprentissage et le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves en difficulté d'apprentissage dans une activité d'apprentissage qui intègre une ressource numérique*. Une analyse thématique est aussi essentielle, puisque les évaluations et les observations de l'enseignante permettent de déterminer quels apprentissages sont réalisés.

Nous réalisons une analyse thématique des données. Celle-ci souhaite « relever tous les thèmes pertinents, en lien avec les objectifs de la recherche, [...] tracer des parallèles ou de documenter des oppositions ou divergences entre les thèmes » (Paillé et Mucchielli, 2012, p.232). Cette démarche est appliquée dans le travail d'analyse. Avec la narration et les verbatims retranscrits et lus, l'étape de la thématisation est entamée. Les thématiques sont ainsi notées dans la marge des narrations. Cette étape importante requiert du chercheur une lecture détaillée du corpus, puis une qualification textuelle (mots ou expressions) des éléments. Paillé et Mucchielli (2012) rappellent que les concepts issus du cadre de référence de la recherche guident le chercheur qui thématise son corpus. Paillé et Mucchielli (2012, p.242) invitent les chercheurs à se poser comme question : « *compte tenu du cadre de la recherche et des questions posées, de quoi est-il question au juste dans l'extrait analysé ?* ». Selon les réponses à ces questionnements, les thèmes sont liés entre eux (fusionnés, subdivisés, hiérarchisés). Nous les mettons en relation,

c'est-à-dire que les principaux concepts ressortis dans notre thématisation sont liés entre eux. L'étape finale est l'élaboration d'un arbre thématique pour représenter « sous forme schématisée l'essentiel du propos abordé à l'intérieur du corpus » (Paillé et Mucchielli, 2012, p.257).

Suite à la lecture de notre narration, les thèmes principaux ont été identifiés. Nous avons fait une première lecture qui nous a permis de faire une réduction du corpus, puis des thématiques plus larges ont été créées. Notre identification des thèmes à travers nos données est structurée par notre cadre conceptuel (Paillé et Mucchielli, 2012). En effet, le cadre conceptuel nous a permis d'orienter notre regard et nous a amenés à formuler des thèmes spécifiques.

En effet, les indicateurs des types d'engagements ont été regroupés dans des thèmes communs. Ce processus a été mis en place, puis nous avons généré la grille suivante, comportant les thèmes principaux à considérer dans notre analyse des données. Le tableau 7 présente les catégories regroupant les thèmes identifiés dans le corpus.

Tableau 7 - Thématiques issues de l'analyse des données (source : autrice)

	Ecog	Ecom	EA
	Engagement cognitif	Engagement comportemental	Engagement affectif
1	Pose des questions	Concentré sur la tâche (regard et attention)	Enthousiasme, vitalité
2	Recherche l'aide de l'enseignant	Participe au travail	Satisfait du travail
3	Écoute les autres	Fournit des efforts	Fierté
4	Utilisation de stratégies	Fait plusieurs essais/tentatives	Recherche l'approbation de l'enseignant
5	Fait le travail jusqu'au bout	Bonne conduite (lève la main, reste à sa place)	Aide ses collègues, relation avec les camarades
6	Se soucie du travail		Réagit émotionnellement au contenu (se positionne)
7	Est minutieux, s'applique		
8	Répond aux questions qu'on lui pose		
9	Travail sur son exposé oral		
10	Reformule la tâche à faire		
11	Reformule sa compréhension		
	D	R	Ip
	Désengagement	Type de regroupement	Intervention pédagogique/Rétroaction
1	Distract (comportemental)	Travail d'équipe	Enseignante, rétroaction sur la tâche
2	Retrait (comportemental)	Entretien en sous-groupe	Enseignante, rétroaction sur les stratégies
3	Passif (cognitif)	Leçon magistrale	Enseignante, rétroaction auto-régulation
4	Évitement (cognitif)		Camarade rétroaction sur la tâche
5	Colère/tristesse (affectif)		Camarade rétroaction sur les stratégies
6	Sans espoir, découragé (affectif)		Camarade rétroaction auto-régulation
7			Documentation vidéo
8			Différenciation pédagogique
9			Questionnements
10			Rappel des objectifs
11			Discipline (gestion de classe)

En lisant notre narration et les verbatims issus de la collecte de données, nous souhaitons analyser le lien d'une situation d'apprentissage et d'évaluation sur l'engagement et l'apprentissage des élèves. Cette méthode d'analyse se veut cohérente avec les objectifs de la

recherche, puisque nous avons une intention, dans notre approche descriptive, de mieux comprendre comment les élèves apprennent et s'engagent dans un contexte pédagogique précis. Nous tentons de clarifier le plus fidèlement possible les caractéristiques du phénomène à l'étude (nouvelle pratique pédagogique : enseignement s'apparentant aux principes de l'enseignement explicite de la compétence à communiquer oralement avec la tablette numérique pour les élèves en difficulté).

La section suivante présente les considérations éthiques et déontologiques du travail de recherche.

3.7 Les considérations éthiques et déontologiques de la recherche

Dans le cadre de la réalisation de la recherche, plusieurs mesures sont mises en place afin que les exigences déontologiques de l'Université de Montréal soient respectées. En effet, le respect des humains et leur bien-être sont considérés. Un manuel sur les fondements du processus de recherche stipule que « les décisions conformes à l'éthique sont celles qui se fondent sur les principes de la dignité humaine » (Fortin et Gagnon, 2016, p.149). Avant de procéder à la collecte de données, une approbation du comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CÉREP) a été obtenue. Ce même comité a aussi approuvé les formulaires de consentement et les outils de collecte de données qui ont été utilisés.

La présente recherche reste confidentielle, dans le sens où seulement le chercheur et les personnes autorisées ont accès aux données probantes. Les noms des participants sont changés et toute information pouvant mener à l'identification de ceux-ci est modifiée. De plus, le consentement des participants se veut libre et éclairé. Libre, car aucune pression sur les participants n'est exercée, puis éclairée, car les participants sont en pleine connaissance de cause, c'est-à-dire qu'ils comprennent ce que la recherche implique. Finalement, la recherche ne retient aucune personne qui souhaite partir. En effet, chaque participant possède un droit de retrait, soit une liberté de quitter la recherche sans que des conséquences ou des contraintes découlent de son choix. Les narrations, issus des observations, ainsi que les grilles d'évaluation issues des analyses documentaires, sont gardées dans un classeur verrouillé. De plus, les vidéos et les enregistrements sont déposés dans une clé USB requérant un mot de passe.

Avant de réaliser la phase empirique de la recherche, des formulaires ont été distribués auprès des personnes concernées par la recherche. L'établissement scolaire dans lequel les données

sont recueillies donne son accord via un formulaire de consentement. Par ailleurs, les formulaires fournis aux élèves et à leurs parents comportent des informations spécifiques sur la recherche, présentant toutes les particularités de celle-ci, afin que la décision qu'ils prennent soit éclairée. De plus, comme les participants de l'étude sont des élèves du primaire, donc mineurs, le consentement des parents est recueilli par le biais d'un formulaire.

En somme, la section abordant la méthodologie de la recherche a permis de situer le type de recherche, soit l'étude de cas. Par la suite, nous avons présenté le mode de recrutement et les critères de sélection. Le choix de l'observation directe et de l'analyse documentaire pour collecter les données a été mis en relation avec nos objectifs de recherche. Le déroulement général de la collecte de données, puis l'orientation générale d'analyse des données ont été présentés. Le chapitre sur la méthodologie s'est conclu par la présentation des considérations éthiques et déontologiques de la recherche. Le prochain chapitre présente nos résultats de recherche.

Chapitre 4

Résultats

Ce chapitre présente les résultats dans le but de répondre aux deux objectifs de recherche. Premièrement, nous présentons les principales données issues des observations directes et, plus spécifiquement, celles qui nous informent sur l'engagement scolaire des participants lors des ateliers formatifs sur la compétence à communiquer oralement intégrant la tablette numérique. Nous appuyons nos analyses sur de nombreux extraits issus de nos observations directes. Deuxièmement, nous présenterons notre analyse des résultats issus de notre analyse documentaire après les avoir mis en relation avec d'autres observations de nature à nous informer sur le processus d'apprentissage et le développement de la compétence à communiquer oralement.

4.1 Résultats d'analyses de l'engagement scolaire observés lors de la situation d'apprentissage et d'évaluation

Cette section analyse le lien entre les composantes d'une situation d'apprentissage et d'évaluation intégrant une ressource numérique et le niveau d'engagement scolaire. Chacune des sept sous-sections porte un regard sur les résultats d'analyse, de nature qualitative, spécifiques à un atelier formatif, comme nous l'avons planifié dans notre méthodologie de recherche. Les différentes formes d'engagement, soit cognitives, comportementales et affectives, sont abordées pour chaque atelier. L'analyse thématique des données présente, pour chaque atelier formatif, un schéma qui lie les composantes des ateliers formatifs aux types d'engagements.

4.1.1 Atelier formatif 1 - La recherche documentaire

Engagement comportemental

Au cours du premier atelier, tous les participants (n=9) ont une conduite de qualité. Cette étape implique l'utilisation d'un moteur de recherche sur la tablette numérique pour repérer des informations importantes à intégrer dans les présentations orales. Les élèves se conduisent bien, c'est-à-dire qu'ils sont calmes et qu'ils ont un comportement désiré lorsqu'ils manipulent l'outil technologique. Afin de guider les recherches, chaque équipe a en main un document à compléter qui les oriente vers les informations essentielles à intégrer à leur présentation orale. Ce canevas pour la recherche d'informations est fourni par l'enseignante, puis expliqué au préalable. Les élèves sont alors assis et concentrés sur la tâche. Cette conduite est observée chez l'ensemble des participants : « *L'équipe regarde la vidéo. Les trois élèves ont les yeux rivés sur la tablette numérique. Thomas déplace la tablette numérique vers lui. Jessica*

commence à écrire dans le document. La vidéo continue, les trois élèves l'écoutent en silence », « Alexis continue d'écrire dans le document. Arnaud et Joël attendent, assis en silence » et « Alexis fait jouer une vidéo sur la tablette numérique. Les élèves regardent la vidéo en silence ». Ces comportements (silence, reste à leur place) sont observés dans toutes les équipes de travail. De plus, à la fin de l'atelier, les élèves sont toujours calmes et autonomes. En effet, les cases à remplir sont complétées, les élèves rangent la tablette numérique, donnent le document à l'enseignante et retournent s'asseoir à leurs places.

Au début de l'atelier, les 9 élèves sont concentrés, donc leur regard est dirigé vers la tablette numérique et, pendant plusieurs minutes, ils cherchent des informations. Vers la fin de la recherche documentaire, 3 élèves sont moins impliqués sur le plan comportemental. Ceux-ci sont distraits, car ils regardent d'autres équipes, ils regardent la caméra qui les enregistre et ils jouent avec leurs crayons ou leurs doigts. Aussi, nous observons qu'un de ces élèves fredonne une chanson à la fin de l'atelier formatif, ce qui embête ses coéquipiers. Ces comportements de distraction n'ont toutefois pas interféré avec la réalisation de la tâche, toutes les équipes ayant réalisé le travail demandé.

Pour la recherche documentaire, l'application de navigation de la tablette numérique est utilisée comme moteur de recherche. Plus précisément, une tablette est partagée à l'intérieur d'une équipe de 3 élèves dans le but de repérer des informations pertinentes sur un sujet précédemment choisi. La tablette numérique a un avantage : sa mobilité. Les élèves peuvent s'échanger l'outil numérique aisément, sans gérer de fils ou de branchements. Les rôles des participants sont alors variés, quelques-uns cherchent des informations et d'autres notent les informations essentielles dans le document de travail, puis, à l'intérieur de chaque équipe, les élèves alternent les rôles. À travers cet atelier de recherche, la tablette numérique est déplacée et repositionnée, comme l'ont aussi remarqué Baccino et Draï-Zerbib (2012) dans leurs travaux. Ce partage de la tablette numérique implique un engagement comportemental, car les regards et l'attention des élèves sont dirigés vers celle-ci.

De l'entraide est également remarquée lors de la recherche documentaire. En général, de l'aide est apportée par les élèves directement pour soutenir leurs coéquipiers à bien orthographier certains mots. Ces observations sont réalisées lors du premier atelier formatif étant donné que c'est dans celui-ci que les élèves doivent écrire sur un document de travail. Au total, 8 élèves sur 9 sont impliqués dans des échanges qui servent à bien écrire certains mots : « Florence : *Des Nations Unies avec un s. U-N-I-E-S.* », « Jessica : *Comment on écrit payer?* Thomas : *P-a-*

y-e-r », « *Caroline : Il y a deux L je crois. Non, mais je pense qu'il y en a deux L. Charles : Ok, je mets deux L* », « *Alexis : Ce n'est pas comme ça qu'on l'écrit. Joël : Tandis que, je ne sais pas comment l'écrire. Alexis épelle le mot : T-a-n-d-i-s* », « *Florence lit ce qu'elle écrit sur la tablette numérique : Dis-cri-mi. Thomas : N-a-t-i-on* » et « *Alexis : C'est comme ça qu'on écrit race? Arnaud : R-a-c-e* ». Parmi les défis qui sont vécus par les élèves en difficulté, nous pouvons citer la maîtrise de l'orthographe d'usage comme l'a également observé Ruberto (2020) dans son étude. Par le fait qu'ils se soutiennent et s'entraident dans une tâche complexe pour eux, soit orthographier des mots, une acceptation entre les élèves qui ont ce type de difficulté est perçue. Ce soutien moral est aussi une forme d'engagement affectif étant donné qu'ils souhaitent accomplir consciencieusement un travail qui a une valeur pour eux, malgré les défis rencontrés. De plus, la tablette numérique favorise aussi l'entraide entre les élèves puisque ceux-ci font circuler l'outil entre les membres des équipes aisément. La mobilité de l'outil permet aux élèves de faire une rotation et de participer activement au travail, ce qui engage chaque participant dans la tâche.

Dans l'atelier de la recherche documentaire, des questions sont posées par chaque participant. Bien que notre analyse ne porte pas sur la fréquence des observations, il nous semble pertinent de nommer la quantité de questions qui sont posées entre les élèves ou à l'enseignante, car cela nous permet d'avoir une idée du temps que les élèves y allouent. En 1h30 de travail, l'équipe 1 a posé 17 questions, l'équipe 2 en a posé 40, puis l'équipe 3, 18. Ces questions portent sur plusieurs aspects, tant sur le contenu trouvé que sur la tâche à réaliser sur la tablette numérique : « *Florence : C'est quoi que tu cherches ?* », « *Jessica : Comment on devrait l'expliquer le sexisme ? Ah non, les stéréotypes ?* », « *Joël ajuste le son. Alexis : Tu as besoin d'aide pour lever le son ?* », « *Charles : Est-ce que la couleur pas de la peau, mais les taches blanches ça compte dans l'apparence?* », « *Florence : Est-ce qu'on re-regarde le truc du sexisme et on regarde pourquoi les femmes sont moins bien payées que les hommes?* », « *Alexis : Pourquoi on ne met pas les sous-titres pour voir le texte avec la définition, c'est plus simple à faire non?* », « *Caroline : Stéréotypé, peut-être que ça peut-être un beau mot à définir, non?* », etc. Ces données brutes nous permettent d'identifier, en plus d'une participation, un raisonnement approfondi chez les élèves. Nous établissons un lien entre les questions posées et l'engagement cognitif, car pour poser une question, les élèves interagissent avec le savoir. Certes, pour qu'elles soient liées à l'engagement cognitif, les questions doivent être pertinentes et reliées au contenu travaillé, comme nous l'examinerons dans la section suivante.

Aussi, 8 élèves sur un total de 9 participent activement aux discussions. Une implication active au cours de l'atelier est remarquée lorsque les élèves échangent et discutent du contenu qu'ils souhaitent intégrer à leur présentation orale.

Engagement cognitif

Pendant la recherche documentaire, les élèves prennent le temps de bien visionner des vidéos informatives avant de trop rapidement remplir le document d'informations : « *Caroline : Il faut écrire des informations. Charles : Est-ce qu'on réécoute encore la vidéo ? Joshua : D'accord. Caroline : On la regarde une autre fois juste pour vérifier* ». Cet extrait illustre le désir des élèves de prendre leur temps afin de bien réaliser le travail demandé.

L'engagement cognitif est aussi observé chez les élèves qui utilisent des stratégies pour accélérer le processus de recherche. Les stratégies utilisées sont généralement liées à l'usage de la tablette numérique. Par exemple, les élèves ajoutent les sous-titres à une vidéo informative pour réécrire les informations plus efficacement plutôt qu'en écoutant plusieurs fois et en recopiant ce qui est entendu : « *Joël : Sont... quoi ? Alexis : Sont supérieurs. Pourquoi on ne met pas les sous-titres pour voir le texte avec la définition, c'est plus simple à faire non ? Joël : Bonne idée. Alexis manipule la tablette numérique. Arnaud : Tu as juste à faire cc. Alexis : Oui, ça je vais le faire. Tiens ! Voilà comment on écrit la définition. Les élèves se regardent en souriant* ». Ils réutilisent par la suite cette fonction et ils ont eu la chance de partager la stratégie au groupe. Les élèves des autres équipes se servent aussi de cette fonction.

Aussi, les élèves reculent les vidéos, écoutent plusieurs fois celles-ci, puis ils les mettent sur pause, des opérations facilement accessibles avec l'outil numérique. La tablette numérique permet aussi aux élèves de prendre en note les informations pertinentes, selon leur rythme : « *Charles : Est-ce qu'on la regarde encore (la vidéo) ? Joshua : d'accord. Caroline : On la regarde une autre fois juste pour vérifier* », « *Jessica : Fait pause ! Florence arrête la vidéo. Jessica : Ça veut dire organisation nationale unie. Florence : Ok ! Fais O pour organisation, N pour nationale et U pour unie* » et « *Les élèves écoutent une vidéo, ils regardent la tablette numérique. Arnaud : Retourne plus tôt pour voir ce qu'il a dit. Alexis : Ok, tu me dis stop (il recule la vidéo). Arnaud : stop* ».

En résumé, les 9 participants utilisent des stratégies diverses lors de la recherche documentaire. Par ailleurs, l'usage d'une ressource numérique permet aux élèves d'avoir accès à une grande quantité d'informations sur le Web. Les élèves ont ainsi accès à des textes de plusieurs

niveaux : des sites complexes comportant des informations plus détaillées ainsi que des sites spécifiquement créés pour des jeunes. La diversité des ressources permet aux élèves de sélectionner celles qui correspondent le mieux à leurs besoins et à leur capacité à comprendre les informations, ce qui contribue à la différenciation du processus. Avec une intervention de l'enseignante, une équipe de travail réajuste le site Web qu'ils consultent puisque la définition qui leur est proposée est trop complexe : « Alexis lit sur la tablette numérique : Idéologie postulant d'une hiérarchie des races. Arnaud : Hein ? Enseignante : Penses-tu vraiment qu'on comprend ce qui est écrit ? Arnaud : Non. Enseignante : Alors, qu'est-ce qu'on fait maintenant ? Arnaud : On peut regarder ailleurs sur Internet ». Dans cet extrait, les élèves ne saisissent pas le sens de la définition, alors ils ont choisi de consulter une ressource plus adaptée à leur niveau sur un site jeunesse.

L'autre stratégie utilisée par les élèves est la division des tâches et la séparation des rôles dans les équipes. Cette fois-ci la stratégie n'est pas liée à l'utilisation de l'outil numérique. Par eux-mêmes, les élèves se divisent le travail : « Enseignante : Vous êtes rendus où ? Il reste peu de temps. Thomas : Je peux m'occuper (dans le document) de la discrimination positive. Florence (avec un livre jeunesse entre les mains) : Au pire on fait plusieurs choses en même temps et on en reparle ensemble ? Jessica (avec la tablette numérique devant elle) : Ok, on s'en reparle ».

Cet extrait suggère que les élèves souhaitent avoir chacun une tâche précise avant de tout mettre en commun par la suite. Cela permet aux élèves de percevoir qu'ils ont un rôle essentiel dans l'équipe, que leur contribution est requise. Ce désir de diviser les tâches permet aux élèves d'être efficaces, car ceux-ci voient le temps de la période s'écouler.

Nous observons aussi des moments où deux équipes sont persévérantes, donc 6 élèves sur 9. En effet, un groupe d'élèves a terminé de remplir le document de préparation avec les informations essentielles pour leur présentation, mais ils souhaitent poursuivre leurs recherches : « Jessica : On cherche encore des informations. Enseignante : Si tu veux, j'ai des livres aussi. Élèves (en chœur) : Oui ! Enseignante : Attendez, restez-là ». Motivés par la tâche et souhaitant compléter l'exercice jusqu'au bout, ces élèves souhaitent ajouter des détails avec des informations issues de livres même si la période était terminée.

Engagement affectif

Par ailleurs, nous tentons de déterminer si un intérêt envers la tâche est ressenti par les élèves. Pour guider nos observations, nous considérons que la fierté se présente comme une

satisfaction envers la tâche produite ou envers les objectifs atteints. En effet, nous observons des moments de fierté lors de la recherche documentaire : « Charles : Mme Enseignante ! J'ai trouvé une bonne image pour les stéréotypes, tu vois comme ça par exemple ! ». Aussi, à un autre moment, un élève est fier : « Thomas écoute une vidéo. Thomas : J'ai appris quelque chose là-dedans. Jessica : Ok attend, il a appris quelque chose ! [...] Thomas : J'ai appris que tout doit être égal, mais genre il ne faut pas qu'un soit, si on lui laisse la chance d'être égal, il ne faut pas que l'autre en profite pour être encore plus fort. Enseignante : Ok, c'est quoi maintenant le lien avec les hommes et les femmes ? Thomas : Bin mettons qu'une femme veut avoir plus de pouvoir que l'homme, mais que l'homme n'aime pas ça, lui aussi il va en vouloir encore plus. Jessica : Oh ! tu as compris tout ça. Thomas : Yes, j'ai compris ! ».

Par ailleurs, plusieurs réactions émotionnelles par rapport au contenu sont remarquées. En effet, les élèves sont impliqués dans les tâches sur le plan affectif. Nous observons à plusieurs reprises qu'ils commentent les informations repérées en réagissant au contenu. Pour contextualiser, précisons que les élèves ont comme mandat de travailler sur un sujet social de leur choix. En effet, la première équipe a choisi de travailler sur l'apparence corporelle, la deuxième sur le sexisme et la troisième sur le racisme. Ces sujets touchent personnellement les élèves qui réagissent à plusieurs reprises au contenu qu'ils trouvent lors du premier atelier formatif, celui ayant comme objectif de faire une recherche documentaire : « Caroline : C'est que dans le fond, aucun corps n'est parfait, on doit l'aimer », « Jessica : Le sexisme c'est une injustice », « Florence : [...] une femme et un homme travaillent dans un même endroit et elle reçoit 50. Thomas : elle est moins payée. Florence : Et un homme en reçoit 100. Ce n'est pas juste, ils devraient avoir le même argent » ou « Florence : Il y a quelque chose de pas logique. Il y a autant de femmes que d'hommes qui travaillent, mais ils ne font pas le même salaire, on l'a écrit dans le document ». Fredricks et al. (2004) abordent les réactions positives et l'intérêt des élèves, envers la tâche ou les autres. Cette réaction positive envers la tâche, soit de commenter personnellement le contenu, est une source d'engagement affectif que nous avons repéré chez chaque participant (n=9) lors de nos observations.

De plus, les élèves s'impliquent au plan affectif par rapport aux informations et ils tiennent à partager leurs opinions sur celles-ci. Nous avons abordé, dans la section 2.2.2, l'importance que l'enseignant doit accorder aux choix de sujets et aux décisions prises par rapport à l'orientation didactique des tâches qu'il propose à son groupe (Gagnon et Dolz, 2016).

Finalement, nous observons la prise en compte du bien-être des pairs. En effet, les élèves se soucient de leurs partenaires de travail, ils s'assurent que leurs coéquipiers ont le matériel requis et qu'ils peuvent bien participer aux différents ateliers. Les élèves se questionnent à savoir s'ils entendent bien le contenu des vidéos : « *Les élèves commencent à écouter une vidéo. Charles demande à Joshua : Est-ce que tu entends bien ? Joshua : Hoche la tête* » et qu'ils lisent bien le texte sur la tablette numérique : « *Alexis : Ok alors je vais écrire. [...] Joël : Active les sous-titres, voilà, c'est l'action de... Alexis écrit en regardant les sous-titres* ». Aussi, il leur importe que le matériel soit approprié : « *Charles écrit. Joshua : Tu veux un crayon normal ? Charles : Oui, s'il te plaît* ».

Un échange entre trois participants nous permet d'observer que l'encouragement entre les élèves a un effet positif sur le niveau de confiance. Après avoir reçu cette incitation à s'estimer capable de réaliser une tâche, l'élève réussit à proposer une définition intéressante du concept à l'étude : « *Thomas : Tu sais c'est quoi le sexisme ? Jessica : Oui. Thomas : Alors, écris ce que tu penses ? Jessica : Mais il faut des connaissances précises ? Florence : Mais tu as des connaissances précises. Jessica : Mais ce n'est pas une recherche dans mon cerveau. Thomas : Mais tu as de bonnes connaissances c'est vrai. Jessica : Oui [...] Jessica : Euh... en fait c'est que genre, juste que les filles et les gars sont pas égaux. Thomas : Voilà, c'est ça !* ». Cette considération des pairs est présente dans chacune des équipes observées et plus précisément pour 8 élèves sur un total de 9.

Difficultés sur le plan de l'engagement

Nos observations nous permettent de remarquer qu'un élève, Joshua, ne comprend pas bien la tâche et ce qu'il propose à ses coéquipiers n'est pas accepté. Il se désengage peu à peu dans le premier atelier, soit pendant la recherche documentaire. Les trois formes d'engagement sont concernées par cet événement. En effet, l'élève qui se met en retrait de ses coéquipiers est désengagé sur le plan comportemental. De plus, lorsque cet élève est moins actif, il n'utilise pas de stratégies, il ne persévère pas dans la tâche et il ne se soucie pas de la qualité du travail remis. Dans un tel cas, aucun engagement cognitif n'est noté. Puis, le niveau affectif est aussi concerné étant donné qu'une émotion, la tristesse en l'occurrence, est observée. Les pleurs de l'élève nous suggèrent même une intensité assez grande sur le plan émotif. Nous observons que le travail d'équipe est un défi pour lui, car il a du mal à trouver sa place au sein du groupe, dû au fait que la tâche ne lui est pas accessible : « *Enseignante : Qu'est-ce qu'on peut faire pour que tu sois plus actif dans ton travail ? Est-ce que tu aimerais ça tenir l'iPad ? Joshua*

hoche la tête. Enseignante : Parce que je veux que tu participes, je vois que Charles et Caroline participent beaucoup plus. Est-ce que c'est parce que tu te sens inutile ? Tu ne sais pas quoi faire ? Joshua penche la tête et commence à pleurer. Joshua : Je ne sais pas quoi faire, je ne comprends rien et je veux aider ». Il est à noter que cet événement est survenu à une occasion seulement, pour un élève, lors du premier atelier formatif, celui de la recherche documentaire. Cet élément nous semble tout de même pertinent à présenter pour mieux comprendre le lien entre la tâche et le niveau d'engagement, malgré le fait qu'il n'est pas applicable à l'ensemble des participants.

Pour donner suite à cet événement, l'enseignante ajuste rapidement la situation. Elle détermine des rôles précis pour chaque élève. Afin de lui laisser une tâche intéressante, Joshua a le rôle de tenir la tablette numérique et de la manipuler. L'enseignante reste aussi près du groupe pour le reste de la période en soutenant davantage les élèves dans les étapes à réaliser. Une modulation de l'étayage, soit un réajustement de la posture de l'enseignante est fait, étant donné qu'à la base, l'objectif est de faire travailler les élèves en sous-groupe. Aussi, l'enseignante différencie la tâche pour cet élève en lui proposant de noter les éléments qu'il veut ajouter à son exposé oral pour lui, tout en lui accordant un soutien moral plus grand pour la suite des ateliers. La différenciation pédagogique a un effet sur l'élève étant donné que celui-ci est finalement en mesure d'accomplir la tâche demandée. En effet, dans les ateliers suivants, l'élève se réajuste, mais il demeure qu'il a du mal à s'investir pleinement sur le plan cognitif. Il répète ou reformule parfois les idées de ses coéquipiers, mais il n'est pas en mesure de proposer des stratégies ou de s'investir totalement dans la tâche. Nous n'observons pas spécifiquement qu'il souhaite remettre un travail de qualité, contrairement à ses collègues qui s'appliquent davantage. Son engagement affectif augmente après les interventions de l'enseignante, car il aide ses coéquipiers avec son nouveau rôle et il a du plaisir lors de l'atelier où il enregistre sur vidéo les pratiques de l'exposé oral avec son équipe.

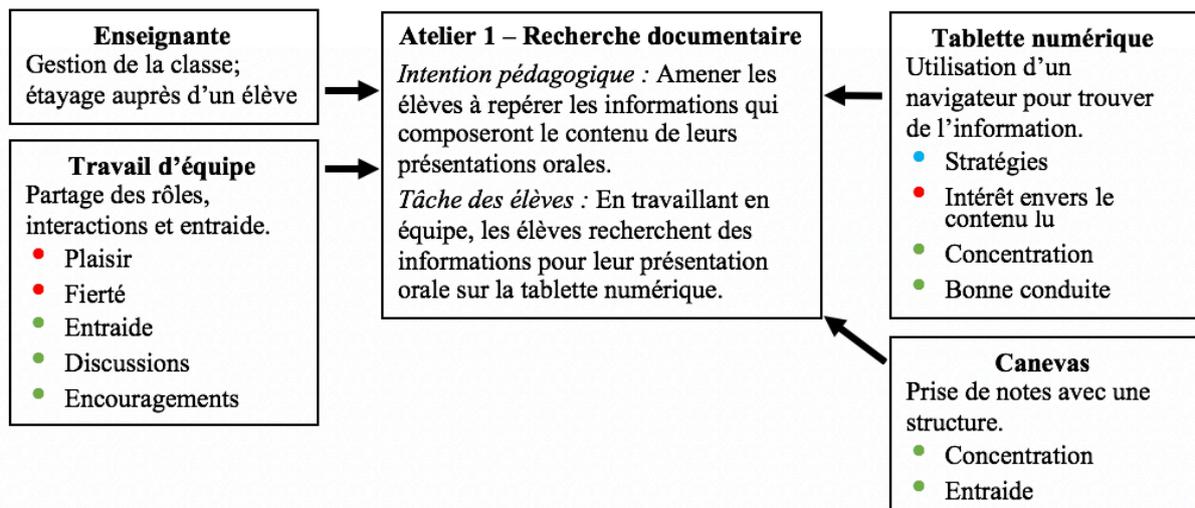
Synthèse de l'atelier 1

Le résumé présenté dans le tableau 8 permet de repérer les principaux thèmes observés dans le premier atelier formatif selon les trois types d'engagement. Nous proposons, à la figure 7, une analyse thématique sous forme de schéma qui met en relation les thèmes identifiés.

Tableau 8 - Résumé des indicateurs de l'engagement scolaire observés dans l'atelier 1 (source : autrice)

Atelier 1 – Recherche d'informations	
Engagement comportemental	<ul style="list-style-type: none"> - Conduite de qualité <ul style="list-style-type: none"> o Silence o Restent à leurs places - Concentration <ul style="list-style-type: none"> o Regard porté vers la tablette, le canevas à remplir ou les pairs - Entraide : partage de la ressource numérique - Posent des questions - Participation aux discussions <p>*Désengagement d'un élève : retrait, passivité</p>
Engagement cognitif	<ul style="list-style-type: none"> - Prennent leur temps - Utilisation de stratégies <ul style="list-style-type: none"> o Sous-titres o Reculer, avancer, écoute répétée des vidéos informatives o Contenu sur la tablette adapté au niveau des élèves o Division des tâches pour repérer les informations <p>*Désengagement d'un élève : tâche hors de sa zone proximale de développement</p>
Engagement affectif	<ul style="list-style-type: none"> - Fierté - Intérêt envers la tâche <ul style="list-style-type: none"> o Réactions émotionnelles par rapport au contenu - Échanges émotifs sur le contenu lu - Considération du bien-être des pairs <ul style="list-style-type: none"> o Encouragements <p>*Désengagement d'un élève : émotions négatives (tristesse)</p>

Figure 7 - Schéma reliant les composantes pédagogiques et les indicateurs de l'engagement scolaire à l'atelier formatif 1 (source : autrice)



Les composantes pédagogiques, mises en place par l'enseignante, soit le travail d'équipe et les modalités dans l'exploitation de la tablette numérique ont un effet positif sur le niveau d'engagement des élèves. En effet, grâce au travail d'équipe, les élèves interagissent et s'engagent au niveau comportemental. L'entraide est observée dans les échanges interpersonnels, puis une ambiance saine favorisant un engagement affectif positif est remarquée. Cependant, les équipes étaient finement choisies, ce qui est nécessaire à une ambiance de travail positive.

Un lien affectif se développe entre eux dû au fait qu'ils perçoivent leur contribution réciproque. Ce désir de se soutenir reflète une acceptation des difficultés de chacun. Bernet (2010) a aussi relevé que les élèves s'engagent davantage au niveau comportemental lorsqu'ils ont l'occasion de s'entraider, puisque ceux-ci s'encouragent à réaliser la tâche. Aussi, les élèves se sentent responsables du succès du groupe, ce qui les incite à collaborer. Cette interdépendance entre les membres des équipes se traduit par un sentiment de responsabilité à l'égard de la tâche. Nous établissons un lien avec l'engagement affectif puisque si le travail avec les pairs est source d'engagement comportemental. Nous observons qu'il l'est aussi pour l'engagement affectif.

Nous notons également que le choix du sujet de l'exposé a un effet sur l'engagement affectif (différenciation de contenu). En effet, les élèves ont des réactions émotionnelles par rapport aux sujets abordés. Dans les observations, nous avons identifié du plaisir et de l'intérêt envers la tâche, une augmentation du SEP des élèves, des réactions émotives en lien avec le contenu de la présentation orale et une considération du bien-être des pairs. Nous avons déjà souligné l'importance que l'enseignant doit accorder aux choix de sujets et aux décisions prises par rapport à l'orientation didactique des tâches qu'il propose à son groupe (Gagnon et Dolz, 2016). Permettre aux élèves de choisir un sujet qui les passionne les fait réagir davantage lors des périodes de travail, ce qui les engage au niveau affectif.

L'utilisation de la tablette numérique, quant à elle, ajoute à l'atelier, car sa mobilité encourage les élèves à s'échanger l'outil, à partager celui-ci en alternant les rôles. Ce ne sont pas toujours les mêmes élèves qui manipulent l'outil ou qui écrivent dans le canevas (rassembler les informations). Cette propriété physique de la tablette rend son utilisation avantageuse comparativement à celle d'autres outils, souvent moins mobiles et plus lourds. Les fonctions simples et la rapidité d'usage servent aux élèves puisqu'ils en font un usage stratégique. Ils utilisent effectivement de façon astucieuse et avec grande aisance les fonctions de l'outil.

4.1.2 Atelier formatif 2 - L'enseignement initial, mini-leçon

Le deuxième atelier, soit l'enseignement plus théorique des aspects à considérer en compétence à communiquer oralement est réalisé avant que les élèves s'exercent. L'enseignante utilise un procédé inductif, soit un contre-exemple d'une présentation orale inadéquate où les élèves doivent identifier les éléments à travailler. C'est aussi la première composante d'un enseignement s'apparentant à l'enseignement explicite, soit l'étape du modelage. Par la suite, un tableau d'ancrage est conçu, à partir des éléments proposés. Cet enseignement initial de la compétence à communiquer oralement porte majoritairement sur la prosodie (volume, rythme et intonation), le vocabulaire et la posture. Tel que précisé dans la méthodologie, le tableau d'ancrage est un outil de référence qui indique aux élèves de déterminer comment, à quel moment et pourquoi il faut se servir des pratiques enseignées (Schwartz et Nadon, 2016). Ce tableau est par la suite affiché en classe et il est accessible aux élèves. À noter que cet atelier est le seul, dans la situation d'apprentissage et d'évaluation, qui n'intègre pas la tablette numérique.

Engagement comportemental

Lors de l'étape de la modélisation de l'enseignement explicite, où l'enseignante anime une mini-leçon, les élèves ont également une conduite positive. Nous observons que l'enseignante est en mesure d'enseigner pendant 13 minutes 23 secondes consécutives sans faire d'intervention auprès des élèves. Tout au long de la leçon, nous remarquons que les élèves sont assis et restent à leur place, qu'ils lèvent leurs mains et qu'ils respectent les règles établies par l'enseignante.

Aussi, pendant cet atelier, les élèves sont concentrés. Leur regard est porté vers l'enseignante à l'avant tout au long de la mini-leçon. Pendant le modelage, les élèves participent, car plusieurs commentaires et questions sont notés. Les propos des élèves et leurs rires nous suggèrent qu'ils sont impliqués en ce qui concerne l'attention et la concentration, puisqu'ils suivent les explications de l'enseignante.

Une participation importante des élèves est remarquée, chez nos 9 participants. En effet, l'enseignante présente aux élèves un contre-exemple, c'est-à-dire un exposé oral qui ne répond pas aux attentes, les 9 participants lèvent la main dans le but d'identifier des éléments à améliorer. « *Thomas : Parler plus fort* » « *Arnaud : Tu n'avais pas vraiment d'intonation* », « *Jessica : Tu regardais trop ta feuille [...] il faut que tu regardes le public* », « *Caroline : Il faut articuler plus* » et « *Joshua : Ta posture, tu étais assise* ». Les autres élèves ont levé la

main, mais ils n'ont pas fait de commentaires, faute de temps. Dans le but de comprendre pourquoi ces élèves sont choisis plutôt que d'autres, nous avons questionné l'enseignante. Celle-ci mentionne qu'elle sélectionne les participants qui font moins preuve de compétence. Comme elle remarque que des élèves avec des difficultés notées en présentation orale lèvent la main pour participer, elle tient à les faire participer et à écouter leurs pistes d'amélioration.

De plus, cet atelier est ponctué de plusieurs discussions. Un échange intéressant entre l'enseignante et Charles est aussi identifié : « *Enseignante : Je vous fais des meilleurs exposés chaque jour en vous enseignant (rires). Charles : Oui, mais c'est ton travail ! Enseignante : Oui tu as raison* ». Charles est impliqué dans la mini-leçon, puisqu'il réagit aux propos énoncés par l'enseignante. Par ailleurs, un autre échange est observé : « *Enseignante : Il faut parler plus fort. Florence : Oui tu fais ça avec nous, comme quand il y a des personnes qui sont plus, genre, couchés sur leurs bureaux, souvent tu vas parler plus fort. Enseignante : Oui, le but c'est de capter l'attention* ». Florence fait référence à ce que l'enseignante fait lorsqu'elle enseigne dans le but de faire un lien avec les exposés oraux qu'ils devront faire éventuellement. Finalement, un bel échange de groupe est observé lorsque l'enseignante leur présente une stratégie pour se calmer avant un exposé oral : « *Enseignante : Avez-vous remarqué que je fais ça parfois ? (Elle prend une grande respiration en fermant les yeux). Jessica : Quand tu es énervée. Enseignante : Oui, quand on me pose trop de questions en même temps. Joshua : Parfois tu te calmes. Enseignante : Essayez de le faire, il faut que tu sentes ton ventre se gonfler d'air. (Les élèves font comme l'enseignante, ils mettent une main sur leur ventre). Charles : On respire avec le nez ou la bouche ? Enseignante : Avec la bouche. (Tout le monde respire)* ». En résumé, lors de la mini-leçon, les élèves ont une conduite positive, ils sont concentrés, lèvent la main et ils participent à divers échanges.

Engagement cognitif

Comme nous l'avons mentionné dans la section précédente, l'engagement comportemental et l'engagement cognitif sont souvent interreliés. Un élève qui lève la main s'engage sur le plan comportemental puisqu'il est physiquement engagé dans la tâche, mais il est aussi investi dans son apprentissage selon le propos qu'il partage par la suite. Un élève qui partage des idées pertinentes et qui participe aux discussions interagit avec le savoir et fait preuve de raisonnement, donc il s'engage sur le plan cognitif. Lors de la mini-leçon, les exemples de discussions proposés ci-dessus nous suggèrent que les élèves « valorisent l'apprentissage et ils s'efforcent d'acquérir des connaissances » (traduction libre) (Fredricks et al. 2004 p. 64).

Engagement affectif

L'engagement affectif, tel que nous l'avons décrit dans notre cadre théorique, est peu observé lors de la mini-leçon. Effectivement, les élèves ont un engagement affectif limité, car ils écoutent un enseignement à l'avant de la classe. L'engagement affectif relatif aux pairs et à la tâche n'est pas remarqué puisque aucune interaction entre les élèves n'est de mise.

Par contre, nous observons que les élèves sont engagés sur le plan affectif lorsque de la joie de vivre et de l'enthousiasme sont observés, notamment par des rires et des sourires. Spécifiquement, les participants rient à trois reprises pendant la présentation de l'enseignante. Au début, lorsqu'elle commence son contre-exemple en faisant un exposé oral inadéquat, les élèves rient. Aussi, plus tard, lorsqu'elle parle très rapidement en ne respirant plus, les élèves rigolent. Finalement, à la fin lorsqu'elle fait un exemple de quelqu'un qui n'articule pas, nous discernons des rires. L'enseignement dynamique ajoute une joie de vivre dans le climat de classe. Finalement, les interactions entre l'enseignante et les élèves sous-entendent un lien affectif entre ceux-ci. Les élèves et l'enseignante ont des discussions spontanées et naturelles pendant la leçon.

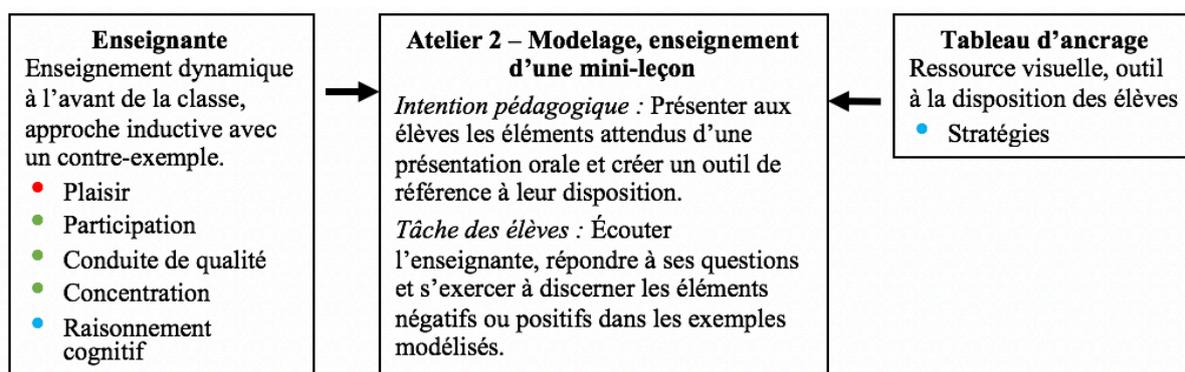
Synthèse de l'atelier 2

Le tableau 9 propose un résumé qui regroupe les thèmes essentiels observés dans l'atelier formatif 2. La figure 8 propose une analyse de ces résultats sous la forme d'un schéma liant ces mêmes thèmes.

Tableau 9 - Résumé des indicateurs de l'engagement scolaire observés dans l'atelier 2 (source : autrice)

Atelier 2 - L'enseignement initial, mini-leçon	
Engagement comportemental	<ul style="list-style-type: none">- Conduite de qualité<ul style="list-style-type: none">o Respect des règles de l'enseignanteo Lèvent les mains s'ils veulent participer- Concentration<ul style="list-style-type: none">o Regard porté vers l'enseignante- Participation aux discussions<ul style="list-style-type: none">o Les élèves veulent répondre aux questions de l'enseignante
Engagement cognitif	<ul style="list-style-type: none">- Raisonnement<ul style="list-style-type: none">o Lever la main avant de parler implique de penser à sa réponse ou à sa questiono Partage d'idées réfléchies avec les autreso Pensent à leurs propos des discussions (propos pertinents)
Engagement affectif	<ul style="list-style-type: none">- Joie de vivre, enthousiasme<ul style="list-style-type: none">o Rires, sourires

Figure 8 - Schéma reliant les composantes pédagogiques et les indicateurs de l'engagement scolaire à l'atelier formatif 2 (source : autrice)



Les élèves écoutent un enseignement à l'avant de la classe qui a comme intention d'aborder les éléments essentiels d'une bonne présentation orale. Elle aborde des éléments de prosodie (volume, débit, rythme, etc.) en plus de souligner l'importance de la posture, la gestuelle, les techniques de respiration et les méthodes pour capter l'attention de l'auditoire.

Les élèves participent grandement dans l'approche inductive de l'enseignante. En leur présentant une courte présentation indésirée, ils avaient à lever la main afin d'identifier les éléments à ajuster. Les élèves sont alors plus actifs, car ils doivent faire preuve de raisonnement pour réussir la tâche. L'enseignante réussit à les intéresser et à les faire participer, donc à les engager au niveau comportemental et cognitif.

Les élèves sont aussi concentrés pendant la tâche (engagement comportemental) étant donné que l'enseignante a une bonne gestion de classe. Elle a le contrôle sur son groupe qui est calme et attentif. Aucune intervention n'est faite par l'enseignante pendant l'atelier. Nous ne pouvons affirmer que c'est la structure pédagogique de l'atelier qui permet cette gestion de classe impeccable. En effet, l'enseignante semble avoir un lien affectif important avec les élèves, des routines instaurées depuis un long moment et des attentes très claires sur le droit de parole. La SAÉ a été réalisée au début du mois de juin à un moment où les élèves connaissent les règles et les attentes de l'enseignante. Nous ne pouvons alors affirmer que c'est l'atelier de la mini-leçon en communication orale qui favorise une conduite appropriée, mais plutôt sa gestion de classe.

4.1.3 Atelier formatif 3 - Début des pratiques des exposés

Le troisième atelier est celui où les élèves entament les pratiques des exposés oraux. Dumais (2011) considère ces premiers essais comme un événement déclencheur étant donné

que les élèves ont accès, pour la première fois, à leur niveau de compétence en communication orale. Cet atelier est réalisé avec une tablette numérique. C'est à la fin de cet atelier que la première forme d'évaluation (formative) est réalisée. L'enseignante remplit pour la première fois une grille dans le but d'indiquer aux élèves les éléments à ajuster dans leurs présentations.

Engagement comportemental

L'atelier pendant lequel les élèves doivent enregistrer sur vidéo leur présentation orale pour la première fois avec la tablette numérique est celui qui représentait un défi plus grand en ce qui concerne la conduite. Les élèves doivent bouger davantage et s'impliquer physiquement en pratiquant leurs exposés, ce qui mène à certaines conduites indésirables. Dans 2 équipes sur 3, plus précisément pour 5 élèves sur 9, des comportements non-souhaitables sont observés. Par exemple, un élève fait des signes dérangeants: « *Thomas regarde la caméra et fait un signe derrière la tête à Jessica. Jessica se retourne et grimace* ». Aussi, un autre élève n'est pas calme : « *Joshua danse devant la caméra* » et certains gestes perturbent le travail demandé : « *Charles propose une blague à faire pour la présentation. Caroline le trouve drôle et l'imité avec une petite voix* ». Ces conduites sont moins appropriées sur le plan du comportement. Celles-ci sont observées au début du troisième atelier chez deux équipes. Plus l'atelier avance, plus les élèves régulent leurs comportements. La première équipe s'est régulée sur le plan comportemental un peu moins de 9 minutes après le début de l'atelier, tandis que l'autre équipe a pris 11 minutes et quelques secondes pour s'impliquer sérieusement dans la réalisation de la tâche. Les deux équipes moins engagées en ce qui concerne le niveau comportemental dans cet atelier sont tout de même en mesure de se pratiquer et d'enregistrer sur vidéo des essais de leurs exposés oraux.

De plus, les 3 équipes se mettent rapidement au travail lorsqu'elles doivent s'enregistrer. Sans hésiter, les 3 équipes commencent la période avec un premier enregistrement de l'exposé oral. Cet investissement rapide suggère que les élèves sont attentifs. Les élèves des 3 équipes, lorsqu'ils écoutent leurs exposés oraux, demeurent attentifs et concentrés puisqu'ils ne changent jamais de sujet et poursuivent leur travail.

De plus, les élèves se soutiennent lorsqu'ils enregistrent les premières pratiques de leurs exposés oraux. Nous observons qu'ils aident leurs coéquipiers qui parlent lorsqu'ils hésitent ou lorsque le contenu de la présentation est erroné ou incomplet. Une interdépendance entre les pairs est observée, puisque les participants prennent le temps de s'écouter et de s'entraider. Quand le vocabulaire ou la formulation de la phrase est erroné, les élèves s'entraident : « *Joël :*

La discrimination c'est quand on fait quelqu'un d'une façon différente. Arnaud : On traite. Joël : Quand on traite quelqu'un différemment » et « Joshua : Les cheveux roux c'est vraiment rare, c'est 5% de la population qui a les cheveux roux. Caroline : Regarde sur l'affiche ta statistique pour avoir la bonne, 0,5% ». Ces extraits démontrent que, dans le but d'avoir une phrase structurée ou afin d'avoir des informations justes, les élèves s'entraident. Aussi, lors de moments d'hésitations, les élèves se soutiennent : « Caroline : [...] On a appris qu'il y a des gens qui veulent... Charles : Encourager ? Caroline : Oui, encourager les personnes qui se font intimider » et « Jessica : On va vous parler d'informations envers les filles et les garçons... (hésitation) Thomas : Commençons par les informations justes ici que Florence va vous dire ». Dans ces extraits, nous remarquons que les élèves viennent en aide à leurs camarades qui hésitent plutôt que de les laisser douter pendant que la tablette enregistre.

Aussi, 8 élèves sur 9 ont posé des questions à leurs coéquipiers. En voici des extraits : « Joshua : On va dire ça dans la présentation? », « Charles : On va vraiment faire ça dans l'oral? », « Caroline : Qui veut faire cette partie? », « Jessica demande à Thomas : Toi, as-tu aimé ça? », « Thomas : Est-ce que tout le monde est prêt? », « Arnaud : On peut-tu ne pas faire la pièce? », « Joël : Vous êtes prêts? On recommence au début ou pas ? » et « Alexis : Je fais les 'savais-tu' ? ». Les élèves se réfèrent à leurs coéquipiers pour clarifier le contenu dans la présentation ainsi que pour demander leur avis.

Cet atelier, bien qu'il incite les élèves à questionner leurs pairs et l'enseignante, est composé davantage de discussions, c'est-à-dire de conversations, d'échanges entre les élèves. Ces dites conversations sont axées sur le contenu de la présentation orale, et non pas sur un sujet hors contexte. En effet, tous les participants discutent afin de savoir comment ils vont séparer les parties de l'oral, comment ils doivent se positionner et quelles informations vont être partagées dans l'oral. Voici un exemple de discussion concernant la division des parties de l'oral que chacun doit dire : « Caroline pointe l'affiche : Après, on va faire la partie ici. Qui veut faire cette partie ? Charles : Moi. [...] Caroline : Non, mais là on fait les personnages et on dit qui va faire quoi. Joshua : Moi qu'est-ce que je fais ? Caroline : Toi tu présentes, tu dis bonjour on est l'équipe de l'apparence corporelle, tu dis nos noms et tu dis le nom de notre affiche est 'je suis fier de ce que je suis' ».

La tablette numérique est utilisée lorsque les élèves doivent s'enregistrer sur vidéo afin de pratiquer leur exposé oral. Les équipes fournissent des efforts, regroupant plusieurs tentatives. En effet, ils enregistrent plusieurs essais vidéo, spécifiquement 6 pour l'équipe 1, 7 pour

l'équipe 2 et 5 pour l'équipe 3. Selon leur rythme de travail, les élèves ajustent le nombre d'essais vidéo de leurs présentations. Quand une équipe se sent prête, ils recommencent à s'enregistrer : « *Joël : Du coup, on peut se refilmer, je crois qu'on est prêts à réessayer* » et « *Charles : C'est juste que moi, je pense qu'il faut plus se pratiquer [...] Joshua : Alors on peut continuer notre truc et refilmer* ». Par ailleurs, d'un essai à l'autre, les élèves peuvent se réajuster : « *Thomas : En fait on a oublié d'expliquer ça et ça (en pointant l'affiche de la présentation). Jessica : Ok on recommence et on l'ajoute* ». En résumé, sur le plan comportemental, les élèves manipulent la tablette numérique, ils participent et ils font plusieurs tentatives, donc ils sont engagés.

Engagement cognitif

Par ailleurs, d'autres stratégies sont appliquées par les élèves lors du troisième atelier, où ils doivent s'enregistrer sur vidéo pour la première fois et se pratiquer. En effet, une équipe s'assure de bien définir les points que chacun doit dire dans la présentation orale : « *Caroline : Charles, tu peux commencer et dire le titre de notre affiche : je suis fier de ce que je suis. Après ça, les personnages qu'on a choisis et ce qu'ils disent. En fait, on dit : bonjour, notre truc est l'apparence corporelle* ». Au début du travail, chaque équipe s'assure de déterminer les rôles de chacun pour la présentation orale. Aucune équipe n'enregistre le premier essai en improvisant. En effet, les éléments à présenter sont déterminés pour les 9 participants de la recherche.

Pour terminer le point sur les stratégies utilisées, nous remarquons que 6 élèves réinvestissent un enseignement précis proposé par l'enseignante. Précisément, ils intègrent la stratégie de la respiration, présentée par l'enseignante dans la mini-leçon (atelier 2). Effectivement, deux équipes sur trois, avant des pratiques d'exposés oraux, prennent le temps de respirer avant de démarrer les captations vidéo. Ce geste est une stratégie de préparation, qui permet aux élèves de se calmer et de se recentrer sur eux-mêmes avant le début de l'enregistrement.

Aussi, ils font preuve de raisonnement, entre eux, en discutant des points abordés dans la présentation orale : « *Jessica : On devrait faire l'image en premier, après les définitions et les statistiques, après on va retourner là-dessus (pointe l'affiche). À la fin, j'ai aimé quand j'ai dit : J'espère que vous avez aimé la présentation et que toi Florence tu as ajouté : J'espère que vous avez appris de nouvelles choses. Toi, Thomas, as-tu aimé ça ? Thomas hoche la tête. Florence (pointe l'affiche) : Parfait, tu vas dire cette partie, après elle et après moi je fais elle* ».

Finalement, les élèves se soucient du travail. En effet, toutes les équipes s'assurent de clarifier et de perfectionner des éléments de la présentation orale, dans le but de produire une présentation de qualité : « *Arnaud : J'aimerais que l'on dise encore l'ordre de nos parties parce que je ne veux pas qu'on parle en même temps* », « *Charles : Si on se place comme ça, on va bien nous entendre et l'oral va être super bon* » et « *Thomas : On pourrait ajouter un exemple clair. Florence : Je vais dire qu'on encourage plus les garçons que les filles au soccer. Je vais pointer la balance sur l'affiche pour que ça soit clair* ». Les extraits suggèrent que les élèves désirent ajuster des pratiques afin de perfectionner leurs pratiques.

Engagement affectif

L'atelier formatif 3, où les élèves font le 1^{er} essai de la présentation orale avec la tablette numérique, nous permet de remarquer qu'ils ont une joie de vivre, un enthousiasme. Cet atelier formatif demande aux groupes de pratiquer leurs oraux en s'enregistrant sur vidéo, ce qui ajoute du plaisir à la tâche. Dans chaque équipe, lors des premières pratiques des exposés, les élèves rient quand quelqu'un commence l'exposé oral. Par exemple : « *Joël : [...] Je laisse la parole à mon cher ami. [Rires]* », « *Arnaud : Mais des recherches ont prouvé que la race, ça n'existe pas. Alexis : Pour les humains. [Rires de toute l'équipe]* » ou « *Thomas : Florence (une fille) fait du karaté, c'est son droit. [Rires de toute l'équipe]* ». Ce type de propos, avec un contenu plus plaisant ou cocasse, fait rire les autres élèves. Une ambiance positive lors des pratiques est observée.

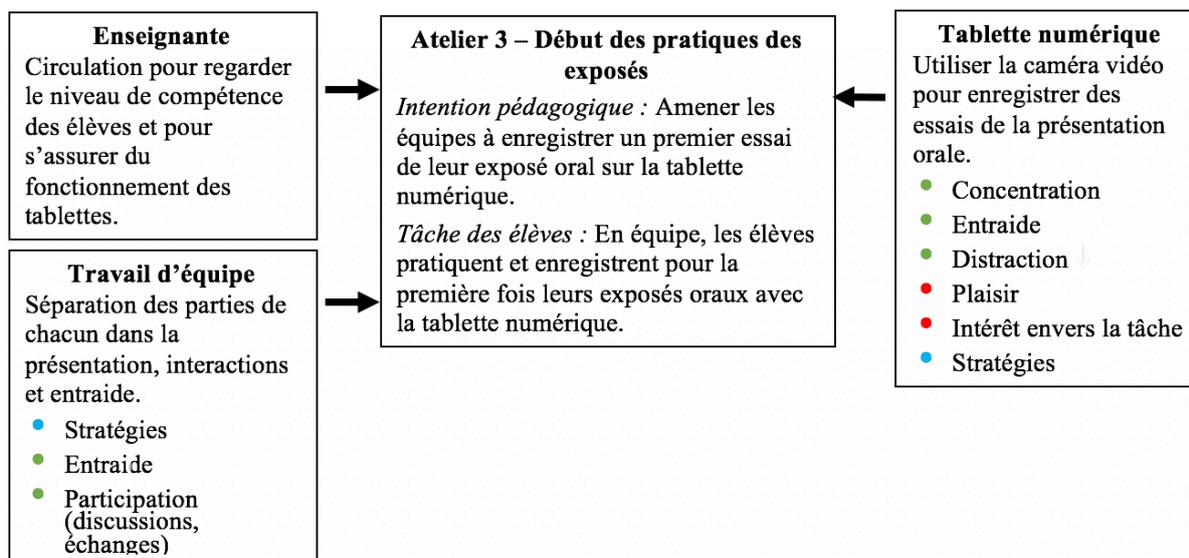
Synthèse de l'atelier 3

Les résultats résumés dans le tableau 10 nous permettent de proposer une analyse thématique, schématisée à la figure 9.

Tableau 10 - Résumé des indicateurs de l'engagement scolaire observés dans l'atelier 3 (source : autrice)

Atelier 3 - Début des pratiques des exposés	
Engagement comportemental	<ul style="list-style-type: none"> - Conduite de qualité (Respect du matériel technologique) - Entraide (les élèves se posent des questions entre eux) - Participation aux discussions
Engagement cognitif	<ul style="list-style-type: none"> - Stratégies <ul style="list-style-type: none"> o Déterminer les rôles de chaque élève de l'équipe o Respiration avant d'enregistrer pour se calmer - Les élèves sont soucieux du travail
Engagement affectif	<ul style="list-style-type: none"> - Intérêt envers la tâche - Joie de vivre, enthousiasme <ul style="list-style-type: none"> o Rires, sourires

Figure 9 - Schéma reliant les composantes pédagogiques et les indicateurs de l'engagement scolaire à l'atelier formatif 3 (source : autrice)



Une fois de plus, les composantes pédagogiques du travail d'équipe et de l'utilisation de la tablette numérique favorisent une entraide et une collaboration entre les élèves. Effectivement, ceux-ci interagissent en se posant des questions et en partageant de nombreuses discussions sur le fonctionnement de la présentation orale. Un enseignant qui souhaite engager ses élèves sur le plan comportemental pourrait jumeler ses élèves en équipes de travail.

De plus, nous associons la nouveauté de l'utilisation de la tablette numérique pour capter des vidéos à une conduite moins désirée. Les élèves sont plus excités lorsqu'ils doivent se mettre en action pour la première fois, en se levant et en utilisant de façon plus dynamique la tablette numérique, dans ce cas-ci pour enregistrer des essais de leurs présentations orales. Par contre, lorsque les élèves se familiarisent avec l'outil, en moyenne 10 minutes après le début de l'atelier, ils s'engagent sur le plan comportemental en présentant une conduite positive. La nature de l'atelier formatif avec les enregistrements vidéo incite les élèves à être physiquement investis dans leurs apprentissages, donc à s'engager au niveau comportemental.

Les élèves utilisent des stratégies : ils clarifient les rôles de chacun, ils réinvestissent la technique de respiration enseignée dans l'atelier 2, soit la mini-leçon de l'enseignante. Cela nous assure la présence d'un engagement cognitif, puisqu'ils ont utilisé des stratégies variées et ils ont réinvesti des connaissances.

4.1.4 Atelier formatif 4 - Rétroactions des pairs et suite des pratiques

Spécifiquement, l'atelier 4 demande aux élèves d'observer les essais enregistrés sur vidéo et de les commenter dans le but de favoriser et soutenir le développement de la compétence à communiquer oralement.

L'élément central qui guide nos observations dans le quatrième atelier est la rétroaction. Les ateliers vécus par les élèves favorisent l'élaboration de plusieurs rétroactions. Celles-ci peuvent même être co-élaborées au sein de l'équipe, si les élèves ajoutent des détails à une rétroaction déjà émise afin de la compléter. La richesse des rétroactions a un impact sur tous les types d'engagements des élèves, soit comportemental, cognitif et affectif.

Engagement comportemental

En premier lieu, lors du quatrième atelier formatif, où les élèves doivent écouter leurs essais d'exposés oraux sans la présence de l'enseignante, la conduite des élèves est positive pour 8 participants sur 9. Les élèves sont assis et offrent des commentaires à leurs coéquipiers calmement, à l'exception d'une observation où un élève se lève et tourne sur sa chaise lorsque ses coéquipiers parlent. Cette conduite indésirable est la seule que nous observons dans le quatrième atelier. Mis à part celle-ci, les élèves sont assis et ils regardent les extraits sur la tablette numérique avec une conduite appropriée.

Par ailleurs, les rétroactions fournies par les pairs ont un effet sur l'engagement global des élèves. Plusieurs niveaux de rétroactions sont fournis aux participants. Notre cadre théorique précise que les rétroactions peuvent porter sur la tâche, les stratégies ou l'autorégulation (Hattie, 2008). Des effets différents sur l'engagement sont observés selon le type de rétroaction proposée. En effet, une rétroaction portant sur la tâche suscite un engagement sur le plan comportemental (Price et al., 2011).

Nous observons un exemple lorsque la troisième équipe écoute les essais filmés en pratique, sur la tablette numérique : « *Joël regarde son coéquipier : Alexis, tu dois mettre de l'énergie quand tu parles, tu es trop gêné. C'est qu'un essai, ce n'est pas non plus la fin du monde. Alexis le regarde, hoche la tête puis continue à regarder la tablette numérique.* » Joël propose un commentaire où il mentionne clairement à son coéquipier qu'il doit investir plus d'énergie. Alexis, qui est ciblé par le commentaire, regarde la personne qui s'adresse à lui et il acquiesce. Les réponses corporelles, soit le hochement de tête et le regard, sont des manifestations de

l'engagement comportemental. La rétroaction porte spécifiquement sur la tâche, donc sur ce qu'Alexis peut améliorer, sans cibler de moyen ou de stratégie pour y remédier.

Cet atelier, bien qu'il incite les élèves à proposer des rétroactions à leurs pairs, est composé davantage de discussions. En effet, après avoir reçu et verbalisé des rétroactions, tous les participants se parlent afin de savoir comment ils vont séparer les parties de l'oral et comment ils doivent se positionner, en prenant en compte ce qui a été proposé. Le positionnement lors des présentations est discuté : « *Arnaud : Pour le moment, on peut regarder la vidéo. Premièrement, on n'est pas tous dans la caméra, je crois. Joël : J'ai fait exprès de ne pas être dans la caméra quand ce n'est pas moi qui parle. [...] Alexis : On peut faire attention à nos positions. Joël : Oui, on va se placer près de l'affiche quand on parle* ». De plus, des discussions par rapport aux éléments de l'oral à améliorer sont notées : « *Florence : À date, on parle pareil. Jessica : On s'est amélioré pour pointer les choses, on a encore une voix monotone. Florence : Moi j'ai plus regardé la caméra. Jessica : Moi aussi* ». Fredricks et al. (2004) considèrent que la participation est essentielle pour qu'un élève soit engagé comportementalement.

Un élève pose une question pour demander à ses coéquipiers de s'écouter : « *Thomas : Est-ce que je peux regarder ma partie sur la tablette numérique avant de recommencer ?* ». Nous considérons que cette question est aussi liée à l'engagement cognitif. En effet, l'élève se soucie de sa performance et il veut poursuivre l'analyse de la documentation sur vidéo de sa communication. Comme mentionné dans notre cadre théorique, les dimensions de l'engagement sont en dynamique constante, elles ne peuvent être clairement dissociées les unes des autres. Un élève qui pose une question s'engage sur le plan comportemental, mais, si cette question est pertinente et liée à la tâche, l'élève est aussi engagé cognitivement. C'est ce que nous identifions dans le dernier exemple proposé, soit par une question posée où l'élève partage son désir de poursuivre son apprentissage. Celui-ci souhaite donc poursuivre son raisonnement métacognitif.

La présence de la tablette numérique comme outil en classe incite les élèves à la manipuler et à être actifs sur le plan comportemental. Nous observons la deuxième équipe manipuler la tablette numérique lors de l'écoute des présentations orales : « *Les trois élèves écoutent la vidéo, ils regardent la tablette numérique. Thomas : On parle en même temps, on va arranger ça. Toi tu parles en premier et après moi. Florence : Ok. Florence recule la vidéo pour réécouter le passage. Jessica arrête la vidéo* ». Ces stratégies sont aussi utilisées chez la 3e

équipe : « Alexis recommence la vidéo et ajuste le son. Les trois élèves visionnent l'essai capté. Arnaud fait pause. Arnaud : Il ne faut pas couper la parole. [...] Alexis recommence la vidéo ». Les élèves sont engagés en ce qui concerne le niveau comportemental, puisqu'ils doivent manipuler l'outil, ce qui les amène à être concentrés et à participer.

Engagement cognitif

Les élèves utilisent des stratégies lorsqu'ils visionnent et pratiquent leurs essais vidéo. En effet, nous discernons, lorsque nous écoutons les exposés, l'ajout de stratégies aux pratiques des élèves. En effet, la première équipe souhaite diversifier le vocabulaire utilisé dans la présentation : « Les élèves s'assoient et démarrent la présentation à écouter. Charles lève le son de la tablette numérique. Charles met la tablette numérique à pause : J'ai quelque chose à dire. On dit souvent les mêmes mots, on pourrait dire parfois des synonymes. Joshua : Oui, on peut penser à des mots nouveaux. Charles : En se pratiquant encore, on va ajouter des mots riches ».

Aussi, cette équipe remarque, en s'écoutant, qu'il manque un élément intéressant dans la présentation, qui va capter l'attention de l'auditoire. Ils décident d'utiliser des objets : « Florence : Il faut que ça soit plus dynamique. On va prendre un petit bout de feuille. Jessica : On va prendre des objets. Florence : Lui est mieux. Ça serait à boîte. Oui, les ciseaux, on va découper. Thomas écoute sa partie sur la tablette numérique et les deux autres élèves font un test de découpage ». Cette idée nécessite que les élèves s'investissent réellement dans la tâche afin qu'ils pensent à une idée originale. L'autoscopie rend ces éléments identifiables par les élèves. Ils savent quoi ajuster étant donné qu'ils ont accès à leurs performances.

De plus, la dernière équipe à l'étude morcèle la tâche. Ils écoutent leurs essais de présentations orales en se proposant des rétroactions impliquant des éléments à ajuster. La tâche est aussi morcelée, puis les tours de paroles sont établis : « Joël : Quand on termine de dire quelque chose, on doit présenter la personne après nous, dire que c'est lui qui va parler et après il peut commencer. Arnaud : Quand on a fini de dire nos noms, est-ce que je peux dire "aujourd'hui on va vous parler du racisme ?" Joël : Ok oui ». Aussi, la posture des élèves, qui est un élément spécifique à travailler, est abordée dans les échanges : « Alexis : On doit faire attention à nos positions. Joël : Oui, on va se placer près de l'affiche quand on parle ». Cela dit, l'atelier de l'écoute des exposés et de la formulation des rétroactions intègre plusieurs stratégies pour améliorer la compétence à communiquer oralement de 8 participants sur un total de 9.

L'atelier 4 est aussi intéressant sur le plan de l'utilisation de la tablette numérique. En effet, après s'être exercés, les élèves exploitent la documentation sur vidéo enregistrée sur l'outil mobile. De plus, l'autoscopie (Lacasse, 2017), favorise un engagement cognitif étant donné que les élèves sont en processus réflexif sur leurs pratiques. Avec l'autoscopie, les élèves élaborent également un raisonnement métacognitif, car ils ont accès à leur niveau de compétence personnel et ils réfléchissent à ce qui doit être mis en place pour se réguler. Effectivement, les stratégies utilisées (ajouter des synonymes, ajuster l'ordre de la présentation, utiliser des objets pour dynamiser l'exposé oral et ajuster sa posture) sont issues de réflexions métacognitives, car les élèves ont pris connaissance de leurs propres processus d'apprentissage dans le but de les réguler.

Des stratégies sont appliquées sur le plan cognitif par chaque participant de la recherche, spécifiquement dans le cadre de l'exploitation de la tablette numérique. Reculer, avancer, faire pause, recommencer ou effacer les vidéos sont des utilisations remarquées chez chaque équipe de travail. Par exemple, les élèves prennent le temps de commenter les essais en manipulant la tablette numérique : « *Caroline dit à Joshua : Quand je parle, tu parles en même temps que moi. Caroline recule la vidéo pour trouver l'endroit où ils parlent au même moment. Caroline démarre la vidéo et pointe la tablette numérique : Tu vois, tu parles en même temps. Joshua : Attends, recule. Caroline recule la vidéo. Les trois coéquipiers écoutent le passage une fois de plus. Caroline : Regarde, tu vois tu parles avec moi. C'est moi qui dis ça et ça* ».

Par la suite, nous observons aussi une collaboration entre les élèves. En effet, les participants se posent des questions, ils s'écoutent mutuellement et ils sont persévérants, car ils souhaitent améliorer leur production. La collaboration est remarquée chez chacun des participants de la recherche (n=9).

En outre, une rétroaction axée sur le processus ou sur l'autorégulation amène les élèves à s'engager cognitivement (Hattie, 2008). « *Arnaud : C'est bien comme oral, c'est juste que je pense qu'on a fait trop de commentaires et qu'Alexis n'a pas assez parlé. Il pourrait poser des questions. Alexis : À la fin je peux questionner sur la compréhension de l'oral. Arnaud : Oui, pose des questions au public* ». Dans le cadre de cette rétroaction, le processus est pris en compte par Arnaud, car il mentionne ce qui doit être travaillé en plus de nommer clairement la façon de s'ajuster. La réponse de Joshua est de nature cognitive, car il va encore plus loin dans l'idée proposée par son partenaire. Par ailleurs, d'autres rétroactions sont observées : « *Thomas : Au fait, tu as raté une partie. Tu as manqué cette partie-là (il pointe une image sur*

l'affiche). Thomas recule la vidéo pour que les autres voient. Florence : *Ok, on recommence d'abord*. Jessica : *Tu as raison, je vais me placer et faire la partie que j'ai oubliée* ». Cette rétroaction vise l'autorégulation étant donné que l'élève concerné par le commentaire peut voir par elle-même qu'elle a oublié une partie. Cette observation suggère que la nature d'une rétroaction a un effet sur l'engagement des élèves. Une rétroaction axée sur le processus nomme non seulement l'état de la performance des élèves, mais aussi les éléments (comportements ou stratégies) qui peuvent l'amener à s'améliorer concrètement. D'autre part, un élève qui se formule personnellement une rétroaction d'autorégulation a accès aux éléments à améliorer, dans ce cas-ci avec la documentation vidéo. De plus, les élèves souhaitent s'appliquer et investir du temps dans leurs travaux. Nous remarquons que les participants souhaitent faire le travail jusqu'au bout, en prenant leur temps. Un élève demande : « *Arnaud : Est-ce que je peux regarder ma partie sur l'iPad avant de recommencer ?* », ce qui démontre qu'il souhaite prendre plus de temps pour s'écouter avant de faire une pratique d'exposé oral. Il souhaite prendre son temps afin de cibler des éléments à améliorer. Par ailleurs, une autre équipe mentionne : « *Charles : Il faut plus se pratiquer* » et « *Joshua : C'est juste que moi, je pense qu'il faut plus se pratiquer* ».

Finalement, 8 élèves sur 9 travaillent à perfectionner la tâche en ciblant des améliorations potentielles qui, une fois appliquées, peuvent améliorer la qualité du travail : « *Thomas : On parle en même temps, on va arranger ça. Toi tu parles en premier, après moi*. Florence : *Ok. On va mieux entendre* » et « *Charles : En fait, on a oublié d'expliquer ça et ça. C'est incomplet*. Caroline : *Ok on recommence et on ajoute toutes nos informations* ». Certaines pratiques sont identifiées par les élèves comme étant peu efficaces, ce qui les amène à chercher comment s'améliorer, c'est-à-dire à déterminer quelle est la façon efficiente de réaliser une présentation orale. Pendant leur écoute, les élèves disent : « *Arnaud : Il ne faut pas couper la parole*. Joël : *Ouais, il faut être plus attentif quand quelqu'un parle et on va suivre la personne qui parle*. [...] Alexis : *On peut faire attention à nos positions*. Joël : *Oui, on va se placer près de l'affiche quand on parle* ».

Engagement affectif

Dans cet atelier, les élèves doivent écouter leurs pratiques et proposer des rétroactions. Lorsque les élèves visionnent, à plusieurs reprises, les essais filmés dans le but de cibler des aspects à améliorer, nous observons qu'ils sourient, particulièrement quand ils écoutent leur propre partie. Effectivement, chaque participant sourit lorsqu'il s'écoute parler.

Par ailleurs, nous estimons que les élèves accordent une valeur à la tâche. Effectivement, lors de l'écoute des présentations, des commentaires sur l'amélioration sont dits : « Jessica : C'est ça que je dis, on s'est beaucoup améliorés », « Arnaud : C'était parfait celui-là (l'essai de la présentation orale). Joël et 9 hochent la tête, oui c'était parfait ! » ou « Jessica : On va continuer de se pratiquer mais on est bons. Florence : Oui, vraiment, c'est mieux qu'au début ». Les élèves sont en mesure de se proposer des défis et des points à améliorer, en ayant un meilleur sentiment de compétence. Tel que nous pouvons le lire dans les extraits, ils considèrent qu'ils ont amélioré leur performance en compétence à communiquer oralement grâce à l'autoscopie, réalisée avec la tablette numérique. Une valeur est aussi accordée à la tâche lorsque les élèves s'écoutent : « Alexis : Quand je m'écoute, je sais ce que je veux améliorer » et « Caroline : On s'écoute les gars, on sait quoi pratiquer après ». Ces deux élèves mentionnent aux membres de leurs équipes que l'autoscopie est utile, car elle leur permet de cibler ce qui doit être ajusté. Une valeur par rapport à la tâche est alors remarquée.

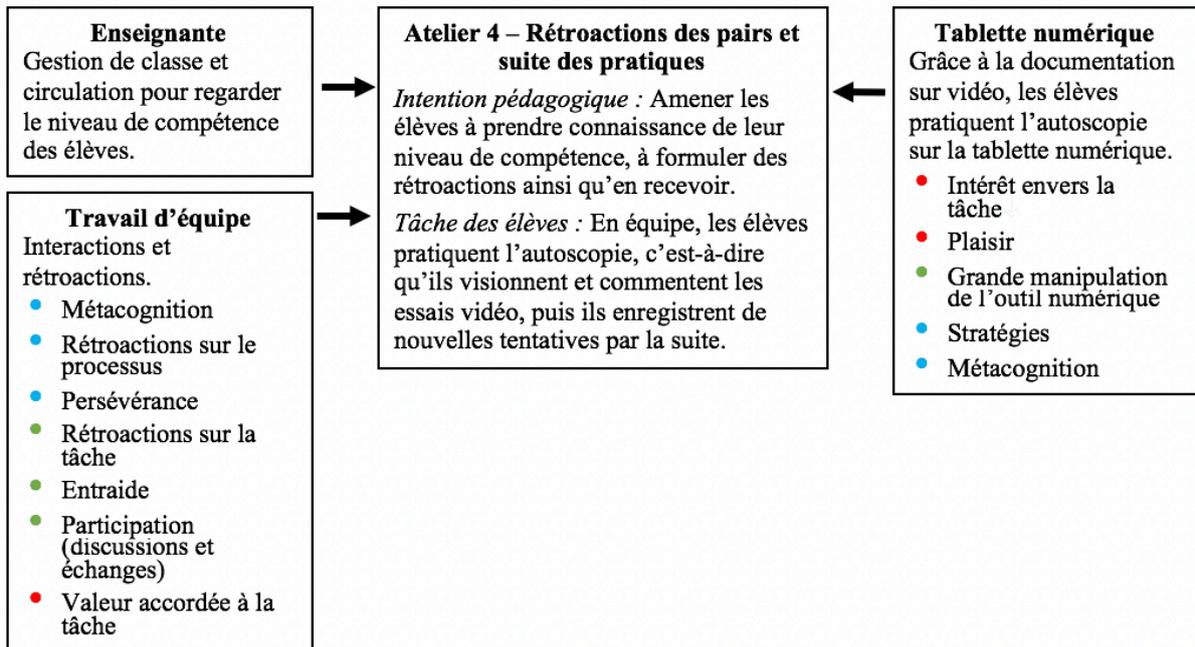
Synthèse de l'atelier 4

Les données résumées dans le tableau 11 sont, sur la base d'une analyse thématique, schématisées à la figure 10.

Tableau 11 - Résumé des indicateurs de l'engagement scolaire observés dans l'atelier 4 (source : autrice)

Atelier 4 - Rétroactions des pairs et suite des pratiques	
Engagement comportemental	<ul style="list-style-type: none"> - Conduite positive (assis, calmes à leurs places) - Réponse comportementale aux rétroactions sur la tâche <ul style="list-style-type: none"> o Hochent la tête, sourient - Participation aux discussions (Posent des questions) <p>*Désengagement : en fin de période les élèves s'essouffent par rapport à la tâche</p>
Engagement cognitif	<ul style="list-style-type: none"> - Raisonnement <ul style="list-style-type: none"> o Partage d'idées réfléchies avec les autres o Pensent à leurs propos lorsqu'ils participent aux discussions (propos pertinents) - Minutie (perfectionnement du travail, prennent leur temps) - Stratégies (cherchent des synonymes pour varier le vocabulaire, utilisent des objets pour dynamiser la présentation orale, reculer, avancer, écoute répétée des vidéos et faire pause) - Métacognition (connaissance de leur propre niveau de compétence)
Engagement affectif	<ul style="list-style-type: none"> - Valeur associée à la tâche (améliorations verbalisées par les élèves, sentiment de compétence) - Joie de vivre, enthousiasme (rires, sourires)

Figure 10 - Schéma reliant les composantes pédagogiques et les indicateurs de l'engagement scolaire à l'atelier formatif 4 (source : autrice)



Nous remarquons que les élèves s'engagent à plusieurs niveaux, car ils prennent part aux activités. En effet, ils sont impliqués et ils sont actifs dans leurs apprentissages. Dans le cas où la question formulée est pertinente dans le contexte où elle est posée, nous identifions un engagement comportemental et cognitif. En effet, l'élève doit réfléchir à sa question et y penser avant de la formuler. Ceci reprend l'idée de l'interaction triadique entre les composantes de l'engagement scolaire (Fredricks et al., 2004).

Une préparation d'une présentation orale sans outil technologique ne permet pas un visionnement par la personne qui présente, donc celle-ci n'a pas accès aux éléments qu'elle doit améliorer ni même à ceux à conserver. Nos analyses thématiques correspondent aux résultats issus de l'étude de Pellerin (2012) qui précisent qu'à travers l'autoscopie, les élèves sont amenés à exercer un jugement critique par rapport à la vidéo produite en cherchant à identifier les bons coups réalisés, mais aussi à juger de ce qui doit être amélioré.

Les élèves manipulent généralement la tablette numérique avec aisance et rapidité (Baccino et Draï-Zerbib, 2012). En effet, la tablette numérique est simple d'usage : chaque équipe a su l'utiliser aisément, sans problème sur le plan de la maîtrise des fonctions de celle-ci. En quelques minutes, on peut s'enregistrer sur vidéo et se réécouter avec fluidité, ce qui accroît sensiblement l'efficacité de la démarche.

Nos conclusions sont cohérentes avec plusieurs recherches qui mentionnent aussi que l'utilisation appropriée des outils technologiques augmente l'engagement cognitif des élèves (Bernet, 2010; Boujol, 2014; Lanteri, 2019). Des stratégies métacognitives découlent de l'intégration optimale de la tablette numérique. La formulation de rétroactions variées nécessite une réflexion de la part des élèves. Comme mentionné plus tôt, le type de rétroaction fourni a une incidence sur la forme d'engagement qui en découle. Plus une rétroaction est complète (nomme directement ce qui doit être amélioré et comment le faire) et claire, plus l'élève est en mesure de réguler son comportement, donc il s'engage davantage sur le plan cognitif. Une rétroaction que l'élève formule lui-même implique nécessairement une réflexion cognitive. Une autorégulation est par la suite observée, ce qui augmente leur SEP. Une valeur est ainsi accordée à la tâche puisque l'exercice de l'autorégulation augmente les compétences des élèves.

En travaillant en équipe, nous avons déjà affirmé que les élèves s'entraident. Notre analyse des données nous permet de constater que les élèves sont maintenant plus persévérants par rapport à la tâche. En effet, ils se soucient plus du travail et ils souhaitent préparer une présentation de qualité. Nous remarquons un intérêt prononcé des élèves envers l'atelier 4, donc envers la pratique de l'autoscopie. Certainement, le travail accompli est plus concret et l'objectif de présenter un exposé oral de qualité semble atteignable.

4.1.5 Atelier formatif 5 - Entretien avec l'enseignante

Lors du cinquième atelier, chaque équipe rencontre l'enseignante à tour de rôle dans un sous-groupe d'entretien. Ensemble, ils visionnent leur dernière pratique d'exposé oral afin d'identifier des éléments à ajuster. Encore une fois, des rétroactions sur la performance en compétence à communiquer oralement sont offertes, cette fois avec la présence et le support de l'enseignante.

Engagement comportemental

Lors de cet atelier, les 9 participants ont une conduite appropriée. Voici un extrait qui représente cet énoncé : « *Enseignante (avec la tablette numérique dans les mains) : Est-ce qu'il y a des choses que vous savez que vous devez améliorer dans ce que vous avez regardé ? Jessica lève la main. Enseignante : Oui (en la pointant). Jessica : Moi, je ne sais pas comment ça s'appelle, mais quand quelqu'un de l'équipe parle, je ne sais pas quoi faire. Florence lève la main. Enseignante : Oui ? Florence : Moi non plus, en pointant la tablette numérique* ».

Dans cet exemple, la conduite des élèves est désirable. En effet, les élèves sont calmes, ils regardent la tablette numérique et ils respectent les tours de parole. Dans un contexte d'entretien avec l'enseignante où la tablette numérique est largement utilisée, tous les élèves ont eu un engagement comportemental désiré quant à leur conduite.

Tout d'abord, nous observons que les élèves qui s'engagent sur le plan comportemental reçoivent des rétroactions basées davantage sur la tâche. Ces rétroactions de premier niveau abordent, de façon plus concise, la réussite (ou non) de la tâche. Cet extrait présente une rétroaction proposée oralement par l'enseignante : « *Enseignante : On se dit que toi (Caroline) c'est de mieux connaître tes définitions et de ne pas jouer avec ton masque dans tes mains. Garde une belle posture.* ». L'élève concerné par cette rétroaction a toujours le regard porté vers l'enseignante et il hoche la tête, donc il porte attention à l'enseignante. Cela dit, il est engagé sur le plan comportemental. D'autre part, l'enseignante propose de courtes rétroactions axées sur la tâche : « *Enseignante : Tu pointes l'affiche, j'aime ça* », « *Enseignante : Bon exemple ! Elle fait de beaux gestes avec ses mains, bonne gestuelle* », « *Enseignante : Alors, ça parlait vite vite, il faut ralentir* » et « *Enseignante : Il faut ajuster votre positionnement* ». Ces rétroactions visent la tâche, donc le produit, car c'est un commentaire qui a pour but de situer l'élève sur sa réussite. Les réponses des élèves à ces rétroactions sont comportementales : ils ont le regard porté sur l'enseignante (concentration) et ils acquiescent en hochant la tête ou en disant « *Ok* », « *Oui* » ou « *On va arranger ça* ». Les élèves reçoivent les commentaires, mais ne participent pas à l'élaboration des pistes de solutions. Price et al. (2011) déterminent qu'une rétroaction perçue davantage comme un produit (quoi améliorer) et non comme un processus (comment s'améliorer) incite les élèves à être engagés sur le plan comportemental.

Ensuite, l'entretien en sous-groupe avec l'enseignante intègre aussi une utilisation pratique de la tablette numérique. Effectivement, la documentation sur vidéo permet à l'enseignante d'avoir accès, à son tour, aux essais filmés de ses élèves. Accessibles au même endroit, les extraits vidéos sont ciblés en fonction de la rétroaction que souhaite formuler l'enseignante. Avec chaque équipe de travail, l'enseignante place la tablette numérique au centre afin que tout le monde puisse la voir. Elle manipule la tablette numérique et utilise diverses fonctions, puis elle donne des rétroactions : « *Enseignante : Alors on poursuit. J'ai un petit extrait à vous montrer. L'enseignante manipule la tablette numérique et avance la vidéo de l'oral. Les élèves regardent la tablette numérique. Enseignante : Écoutez cet extrait* », « *Enseignante : Je continue, j'avance jusqu'à la partie de Joshua. C'est un peu plus loin* », « *[L'enseignante*

commence la vidéo. L'équipe écoute l'extrait choisi. L'enseignante arrête la vidéo.] Enseignante : Je ne comprends pas ce que tu dis ici, dans ton introduction » et « Enseignante : Je vais avancer à la partie de Thomas. [Elle avance la vidéo et la démarre] Enseignante : Tu caches ta partenaire, ce n'est pas la bonne position. [L'enseignante arrête la vidéo] Enseignante : Oups. Tu es de dos, tu parles vite, vite, vite. On réécoute cette petite partie-là ».

L'élaboration des rétroactions est facilitée par la documentation vidéo (Lacasse, 2017). C'est aussi ce que nous observons dans le cadre de notre recherche.

Engagement cognitif

Par ailleurs, les rétroactions abordant les processus (comment s'améliorer) amènent les élèves à s'engager cognitivement. Nous observons qu'ils proposent des stratégies lorsqu'ils reçoivent des rétroactions à l'oral de ce type. En voici un exemple : « *Enseignante : Tu parles très fort, c'est parfait, c'est bien. Charles, il va falloir que tu parles un petit peu plus. Tu ne peux pas juste attendre que tes coéquipiers le fassent pour toi. Tu peux ajuster cela en révisant ton texte ou en revoyant les tours de paroles avec ton équipe. Tu dois aussi avoir un vocabulaire plus juste, plus approprié. Joshua : Alors quand moi je finis, Charles doit dire sa partie. Enseignante : Oui, je pense que c'est une bonne idée. As-tu des commentaires ? Charles hausse les épaules : Je pense que ça serait ça l'idéal, des tours de parole. Je parle après Joshua ».*

Dans cet extrait, l'enseignante propose une stratégie concrète aux élèves qu'ils acceptent. Par la suite, ils reformulent le moyen proposé dans leurs mots et ils précisent qu'ils ont l'intention de l'appliquer dans une pratique future. Ce commentaire axé sur le processus amène les élèves à verbaliser des stratégies et à s'approprier, en équipe, une pratique gagnante qui doit être utilisée lors d'une présentation orale. Donc, ils sont engagés cognitivement lorsqu'ils reçoivent une rétroaction axée sur le processus.

Par ailleurs, un autre extrait démontre un échange entre l'enseignante et une équipe où il y a présence de rétroactions abordant l'autorégulation : « *Jessica : Je m'ennuie quand je m'entends parler dans mon oral. Enseignante : Tu t'ennuies ? Qu'est-ce que tu pourrais améliorer alors ? Jessica : Mon regard vers l'auditoire, mon intonation. Enseignante : Comment comptes-tu t'améliorer ? Jessica : Je vais avoir les pieds vers l'auditoire, bouger mes mains et mettre l'accent sur des mots importants. Enseignante : C'est intéressant, j'ai hâte de voir ».*

Cet extrait démontre l'implication cognitive d'un élève qui discute et qui participe à cibler les actions à utiliser afin d'atteindre un objectif précis.

Par ailleurs, nous remarquons qu'une rétroaction incite les élèves à s'engager sur le plan cognitif si ceux-ci participent à un échange avec l'enseignante. À titre d'exemple, voici un moment d'échange bidirectionnel, où les élèves sont en dialogue réflexif avec l'enseignante et où des rétroactions sont proposées à l'oral: « *Enseignante : Il est important par exemple que vous vous positionniez d'une façon efficace. On dirait que tu veux aller vers l'affiche et après tu recules et après tu veux aller vers l'affiche pour voir ce qui est écrit, mais tu es loin. Joël (en pointant la tablette numérique) : Oui regarde ! Enseignante : Qu'est-ce qu'on pourrait avoir comme solution ? Est-ce qu'il y a une solution pour que la personne qui parle soit plus proche de l'affiche ? Arnaud : On pourrait déplacer des trucs ? Joël : Non... on doit reculer de l'affiche. Alexis : Faire des tours de rotation. Enseignante : Oui, il me semble que ça serait bien que la personne qui parle ce soit elle qui soit à côté de l'affiche quand c'est à son tour. Après vous faites une rotation, quand c'est le tour de quelqu'un on change de place et la personne arrive près de l'affiche et peut s'y référer et pointer des choses. Joël (avec un grand sourire) : On va faire ça, c'est bien de changer de place. Arnaud et 9 hochent la tête, en souriant* ». Cette rétroaction est d'une plus grande qualité comme les élèves réfléchissent et ciblent avec l'enseignante le moyen qui peut les aider à ajuster un aspect de leur présentation. En effet, les élèves se centrent sur leur niveau d'atteinte des critères de réussite de la tâche et sur les gestes concrets à poser afin d'améliorer leur performance à l'oral.

Pendant l'atelier où les élèves sont en entretien avec l'enseignante, ils se réfèrent à cet outil pour améliorer leur présentation orale : « *Enseignante : Qu'est-ce que tu aurais pu améliorer ici Thomas ? Thomas : Bin... regarder notre affiche ? [Thomas se lève et va voir le tableau d'ancrage qui a été construit au préalable par l'enseignante] Enseignante : Regardez comme il est bon, il est en train de regarder mon tableau. Thomas : Il faut poser des questions à l'auditoire* ». Bien qu'elle soit guidée par l'enseignante, cette réflexion métacognitive de Thomas l'engage sur le plan cognitif.

Nous observons également qu'une rétroaction inefficace peut désengager les élèves. En effet, une trop longue rétroaction portant sur plusieurs aspects a un effet négatif sur l'engagement. Ceux-ci sont distraits et ils ne réagissent pas après que la rétroaction ait été formulée. Nous observons un moment où l'enseignante propose une rétroaction aux élèves qui porte sur la tâche et sur les stratégies tout en intégrant plusieurs questions : « *Oui c'est vraiment long. C'est une présentation orale d'une durée de 5 minutes. Nelson Mandela est une personne importante, Rosa Parks elle a lutté pour le droit des noirs. Vous racontez les histoires au complet, vous*

entrez trop dans les détails, ça peut faire en sorte que le rythme (de l'exposé oral) commence à être lent (elle pointe son tableau d'ancrage) et que ton public s'endort un peu. Ça serait bien d'aller chercher des mots accrocheurs, de ne pas faire ça trop long, de garder ton auditoire éveillé en posant des questions, en faisant des gestes. Ça pourrait être votre défi d'aller chercher l'attention de votre auditoire ? Quand vous allez vous pratiquer, raccourcissez vos histoires. Quand tu vas raconter l'histoire de Martin Luther King, tu peux demander : Connaissez-vous l'histoire de Martin Luther King ? Vous ne connaissez pas Martin Luther King ! Laissez-moi vous raconter l'histoire de cette personne extraordinaire. Juste ça, tu vas capter l'attention, on a le goût d'en savoir plus ».

Après cette intervention, il y a un grand moment de silence, deux élèves regardent l'enseignante sans rien dire, puis un autre fixe la tablette numérique. Selon nous, le silence des élèves s'explique par une trop grande quantité d'informations qui mène à une surcharge cognitive. C'est l'enseignante qui renchérit son propos après cette longue intervention : « *Je pense que ça pourrait être vos défis pour votre prochaine pratique* ». Les élèves ne répondent pas aux questions de l'enseignante et leur regard est fuyant. La rétroaction de l'enseignante comporte des pistes d'améliorations sur le contenu de l'exposé oral, sur la façon de capter l'attention de l'auditoire et sur la gestuelle. Même si sa rétroaction axée sur le processus se veut directive pour les élèves, on ne peut dire qu'elle est efficace, car elle est surchargée. Il est à privilégier des rétroactions efficaces, donc courtes et qui vont droit au but. Hattie (2020) soutient l'idée qu'une rétroaction peut amener les élèves à s'engager à condition d'être dirigée au bon niveau.

Ce cinquième atelier, où les élèves participent à un entretien en sous-groupe avec l'enseignante, ne fait pas exception dans l'intégration de stratégies d'apprentissages. En effet, chaque équipe trouve des moyens pour que l'ordre de parole dans la présentation orale soit clair. Ils souhaitent se positionner près de l'affiche selon un ordre précis, donc le premier à présenter commence en étant plus près du support visuel. De plus, le tableau d'ancrage de l'enseignante est une fois de plus utilisé par les élèves afin de spécifier clairement ce qui doit être travaillé, spontanément, sans que cela soit requis par la tâche: « *Enseignante : Une autre chose à améliorer ? Jessica : La voix monotone ? Florence (regarde le tableau d'ancrage) : Le rythme, l'intonation au fait* ». Par souci de précision, Florence de ce groupe souhaite utiliser le bon terme pour déterminer ce qui doit être travaillé. La dernière équipe, lors de l'entretien en sous-groupe, détermine aussi précisément l'ordre qui va être utilisé pour les tours de parole et ils se sont aussi mis en accord sur les stratégies de positionnement.

Avec l'enseignante, les élèves prennent leur temps afin de proposer des moyens qui permettent de déposer un travail de qualité. Les élèves souhaitent s'investir pleinement : « *Arnaud lève la main. L'enseignante le regarde. Arnaud : En fait, c'est que des fois quand on faisait la pratique, quand on arrêtait et qu'on se donnait des commentaires sur ce qu'on devait faire, on allait vite. Alors peut-être qu'on peut améliorer ça* ».

Engagement affectif

Les élèves accordent une valeur au travail qui est réalisé avec l'enseignante : « *Alexis : On s'est pratiqués. Enseignante : Au départ, peut-être que vous saviez moins qui devait dire quoi et dans quel ordre, mais que maintenant, avec la pratique, c'est mieux. Arnaud hoche la tête. Joël : Oui, au début on ne savait pas, mais au dernier cours, à la dernière pratique, on avait parlé de ça. Aujourd'hui, on sait plus qui doit parler et quand* ». Joël mentionne qu'au départ des éléments de la présentation n'étaient pas clairs, mais qu'après l'entretien avec l'enseignante, ils sont mieux orientés. De la joie et de l'enthousiasme sont identifiés dans ses propos par le ton joyeux qu'il utilise.

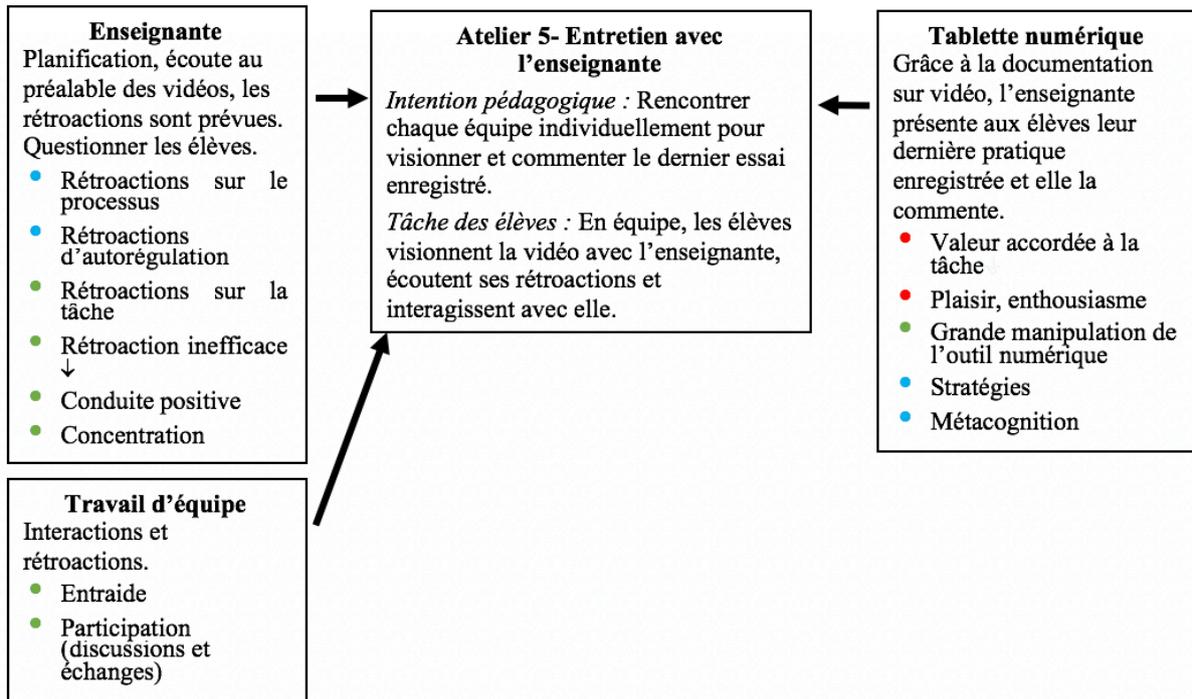
Synthèse de l'atelier 5

Une fois de plus, les thèmes identifiés dans le corpus du cinquième atelier sont réunis dans la figure 11 suite à nos analyses thématiques.

Tableau 12 - Résumé des indicateurs de l'engagement scolaire observés dans l'atelier 5 (source : autrice)

Atelier 5 – Entretien avec l'enseignante	
Engagement comportemental	<ul style="list-style-type: none"> - Conduite positive (assis, calmes à leurs places, règles de l'enseignante respectées) - Réponse physique aux rétroactions sur la tâche (hochent la tête) - Concentration (regard porté vers l'enseignante)
Engagement cognitif	<ul style="list-style-type: none"> - Raisonnement (réflexions avec l'enseignante sur le contenu à améliorer de la présentation orale, rétroactions formulées) - Réponse cognitive aux rétroactions sur le processus (reformulation des aspects à améliorer, identification des stratégies pour parvenir à ajuster le problème identifié) - Stratégies (réfèrent à l'outil de l'atelier 2 (tableau d'ancrage de l'enseignante, tours de parole instaurés, positionnement pendant la présentation orale adressé) - Métacognition (autorégulation de leurs compétences)
Engagement affectif	<ul style="list-style-type: none"> - Valeur associée à la tâche (les élèves sont mieux orientés) - Enthousiasme (rires, sourires)

Figure 11 - Schéma reliant les composantes pédagogiques et les indicateurs de l'engagement scolaire à l'atelier formatif 5 (source : autrice)



Nos analyses de données nous indiquent une fois de plus que lorsqu'il y a présence de l'enseignante les élèves se comportent bien. La présence de l'enseignante favorise un engagement comportemental, plus précisément une conduite positive et calme. Nos résultats vont dans le même sens que ceux de Bernet (2010) qui soutient qu'un engagement au niveau comportemental dépend de l'encadrement de l'enseignant.

À travers l'analyse des résultats de cet atelier formatif, nous remarquons une prise en compte de l'importance du rôle des rétroactions. Nous estimons que de proposer une rétroaction à un élève pour que celui-ci s'engage dans une tâche ne suffit pas. La nature de la rétroaction a une incidence sur l'engagement qui s'ensuit. Les rétroactions se trouvant dans cet atelier sont majoritairement élaborées par l'enseignante. Dans un contexte d'entretien en sous-groupe, elle était préparée. En effet, tout le matériel était placé, puis elle avait déjà visionné les essais des élèves, donc ses rétroactions étaient prêtes. Cette préparation de l'enseignante ajoute à l'expérience, car aucun temps n'est perdu et les élèves restent concentrés.

Une rétroaction de base, axée sur la tâche, engage davantage les élèves au niveau comportemental. Toutefois, des rétroactions qui interviennent sur le processus ont un effet qui se manifeste davantage sur l'engagement cognitif. Ce constat est le même pour la rétroaction axée sur l'autorégulation. Cette constatation qui découle de notre analyse des résultats rejoint

les observations de Price et al. (2011). Plus l'élève est orienté et impliqué dans la rétroaction, plus il s'engage cognitivement. Nous remarquons qu'une rétroaction incite les élèves à s'engager au niveau cognitif si ceux-ci participent à un échange avec l'enseignante. En effet, prendre part à la discussion et commenter les éléments à améliorer engage davantage les élèves sur le plan cognitif.

De plus, nous notons l'importance de la qualité et de la forme de la rétroaction formulée. Nous considérons alors qu'une longue rétroaction, trop large, fait diminuer l'engagement cognitif et comportemental des élèves. Un désengagement est remarqué si la rétroaction n'est pas à la portée des élèves. Hattie (2020) soutient aussi qu'une rétroaction inefficace n'a aucun effet souhaitable sur un élève. À l'opposé, des rétroactions accessibles et claires encouragent les élèves à commenter, donc à être plus réceptifs quant aux améliorations proposées. Recevoir une rétroaction et prendre part à la discussion pour identifier le moyen qui permet d'ajuster la performance est une pratique qui nous semble appropriée.

Par ailleurs, l'importance du rôle de la documentation sur vidéo est aussi à noter. Celle-ci est importante afin qu'un coéquipier, l'enseignante ou l'élève lui-même puisse donner une rétroaction basée sur des faits observables. Cet accès commun aux essais enregistrés sur une même plateforme, partagé entre les membres de l'équipe et l'enseignante, permet aux apprenants de témoigner des améliorations possibles et des bons coups notés. Sans documenter sur vidéo une production orale d'élève, la formulation de la rétroaction qui s'ensuit fait référence à des éléments mémorisés, non partagés dans un lieu commun et susceptibles de conduire à une argumentation. Avec la documentation sur vidéo, les élèves peuvent s'observer et s'autoréguler par la suite.

4.1.6 Atelier formatif 6 – Poursuite des pratiques

L'atelier 6 est consacré aux dernières pratiques des présentations orales. Les équipes se pratiquent en appliquant les corrections reçues dans les rétroactions, soit par leurs pairs ou l'enseignante.

Engagement comportemental et engagement cognitif

Un engagement multidimensionnel est observé dans cette période de pratique, car les élèves fournissent des efforts (comportemental) et ils cherchent à relever des défis (cognitif). En effet, ils prennent le temps de se rappeler les éléments qu'ils doivent ajuster avant de commencer une pratique : « *Joshua : On doit enlever nos masques pour faire une meilleure présentation. On*

doit bien nous entendre », « *Caroline : je parle en premier, après c'est Charles et on termine avec Joshua, je fais ma partie en premier* », « *Jessica : On met de l'intonation, genre il faut que ça soit le fun à entendre* », « *Thomas : Quand vous finissez, je pose une question au public* » et « *Arnaud : Bon la position devant l'affiche. Quand on parle, on va proche puis on change* ». Chaque participant de la recherche s'assure de rappeler les éléments à ajuster dans leur présentation avant d'enregistrer des pratiques.

La qualité des exposés oraux est aussi importante pour les élèves. Effectivement, toutes les équipes prennent le temps de bien s'installer devant la caméra avant de commencer à s'enregistrer, dans le but que tout le monde soit présent dans la vidéo : « *Charles déplace l'affiche de présentation. Il la déplace pour essayer de ne rien cacher. Caroline : Tassez-vous, on ne vous voit pas* ».

De plus, une équipe est déçue à la fin de la période de pratique étant donné qu'ils n'ont pas eu le temps de terminer leur dernière pratique de présentation orale : « *Enseignante : On doit s'arrêter, c'est la récréation. Arnaud : Oh non, c'était parfait celui-là, est-ce qu'on peut le finir ? Joël et Alexis hochent la tête* ». La réponse de l'élève fait référence à un désir de poursuivre la tâche et de la compléter, sans se satisfaire de ce qui a déjà été fait. Cet exemple représente une manifestation de l'engagement cognitif, soit le désir d'aller au bout et de persévérer dans une tâche.

Engagement affectif

Sur le plan de l'engagement affectif, nous observons que les élèves se soucient du bien-être de tous. Une considération du bien-être des pairs est remarquée : « *Arnaud : Est-ce que tu es prêt ?* », « *Caroline : On prend une grande respiration, pour que tout le monde soit plus calme* » et « *Alexis : Je peux faire quelque chose pour vous aider ? Vous êtes prêts à commencer ? Choisissez votre place, c'est bon, go !* ». Les auteurs sur lesquels nous sommes basés dans notre cadre conceptuel affirment que « l'acceptation et le rejet par les pairs peuvent prédire des résultats qui reflètent [...] de l'engagement émotionnel (par exemple, intérêt, satisfaction à l'école) » (traduction libre) (Fredricks et al., 2004, p.77).

Par ailleurs, les élèves ont un intérêt envers la tâche et un enthousiasme remarqué : « *Caroline : Ok alors on est prêts. Ça, ce sont des pratiques. Ok 1-2-3. Levez-vous ! En premier, on se lève, tout le monde se lève. Oh !* », « *Caroline : Il faut être sérieux pour ne pas rire, c'est important* » et « *Florence : Si on fait bien la pratique, on va être prêts pour la présentation finale* ». Selon

les propos entendus, réaliser correctement et accorder de l'importance à la période de pratique leur sera utile pour leur présentation finale.

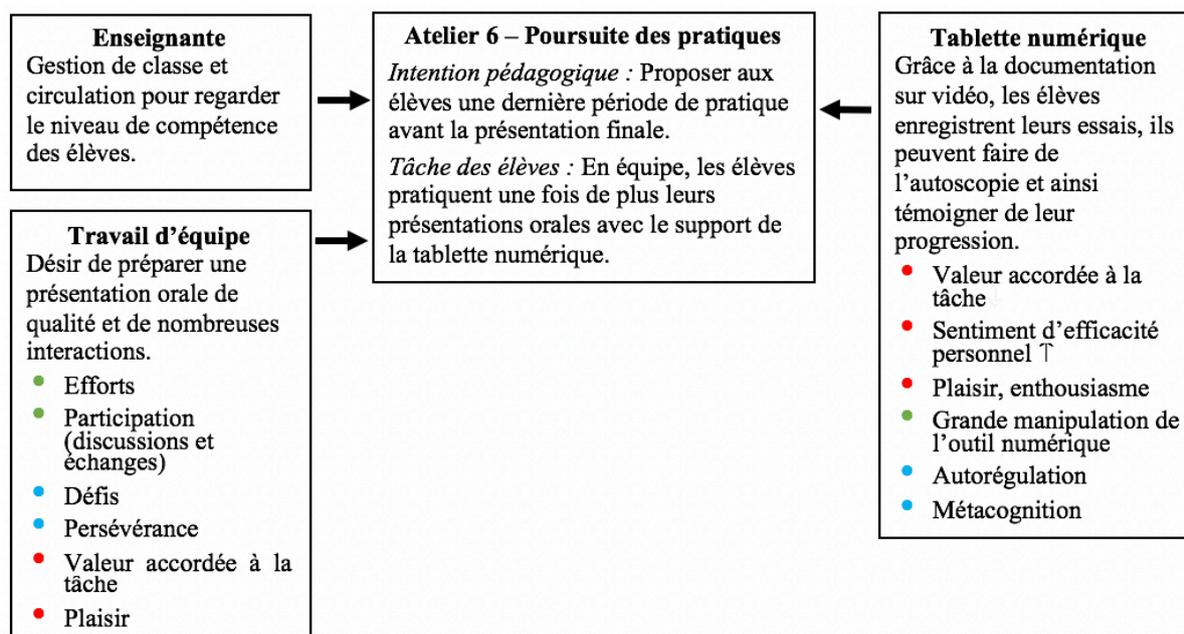
Synthèse de l'atelier 6

Le tableau 13 sert de résumé avec les thèmes principaux issus des résultats. Ces thèmes sont schématisés dans la figure 12.

Tableau 13 - Résumé des indicateurs de l'engagement scolaire observés dans l'atelier 6 (source : autrice)

Atelier 6 – Poursuite des pratiques	
Engagement comportemental	- Efforts (rappels des défis avant de commencer une pratique) - Grande manipulation de l'outil numérique
Engagement cognitif	- Préférence pour le défi (rappels des défis avant de commencer une pratique) - Minutie (la qualité des travaux est importante) - Persévérance (souhait de pratiquer encore plus que le temps alloué)
Engagement affectif	- Bien-être des autres - Valeur associée à la tâche (les élèves se disent mieux orientés après les pratiques) - Enthousiasme (rires, sourires)

Figure 12 - Schéma reliant les composantes pédagogiques et les indicateurs de l'engagement scolaire à l'atelier formatif 6 (source : autrice)



Les élèves savent que c'est la dernière période de pratique qui leur est allouée, donc ils s'investissent dans le travail. Nous n'avons pas observé de distraction, puisque les élèves sont habitués à enregistrer et à se voir sur l'écran.

La participation aux ateliers formatifs fait aussi en sorte que les élèves sont investis dans leurs apprentissages et qu'ils souhaitent poursuivre leur travail plus longtemps que ce qui est proposé par l'enseignante. La composante pédagogique du travail d'équipe a une incidence importante sur cet indicateur, car ils verbalisent le désir de produire une tâche de qualité grâce au travail commun. Dans cet atelier, l'engagement cognitif est remarqué lorsque les élèves souhaitent aller jusqu'au bout (persévérance) et lorsqu'ils désirent passer plus de temps à enregistrer les essais de leurs présentations. Les élèves qui persévèrent dans la tâche se sentent en contrôle dans celle-ci et ils y accordent une valeur étant donné qu'ils souhaitent la poursuivre, puis ils se sentent capables d'en faire plus. N'est-ce pas exactement le désir d'un enseignant pour ses élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ? Nous considérons que la persévérance est plus rare chez ce type d'élèves qui ont tendance à se décourager et peut-être même à abandonner la tâche (Pellerin, 2005).

Par ailleurs, les ateliers formatifs ont une structure bien définie qui amène les élèves à être fiers de leurs productions. Dans leur attitude et dans leurs propos, chaque équipe attribue une valeur au travail réalisé, puis ils sont fiers d'eux. Constaté sa propre évolution à l'oral avec un outil technologique fait en sorte que les élèves sont témoins des progrès réalisés, ce qui les rend fiers. Leur engagement affectif augmente, tout comme leur sentiment d'efficacité personnelle, car ils sont témoins de leur progression.

L'utilisation de la tablette numérique pour enregistrer, documenter et visionner les essais enregistrés vient soutenir le sentiment d'efficacité personnelle des élèves. En effet, par l'écoute des essais, ils témoignent de leur progression. Ainsi, les élèves reconnaissent que le temps investi dans la préparation de l'exposé est utile et que celui-ci soutient réellement le développement de leur compétence à communiquer oralement. Une valeur est accordée au travail réalisé, puis une dernière pratique permet encore une autorégulation, soit un ajustement final des éléments de la présentation orale.

4.1.7 Atelier formatif 7 - Présentations finales

L'atelier final, soit l'atelier 7, est la présentation finale de l'exposé oral devant le groupe classe. Les présentations sur vidéo sont enregistrées par l'enseignante. Ce sont ces enregistrements

que nous observons. L'enseignante se base sur ces présentations finales pour poser son jugement professionnel et ainsi évaluer les élèves.

Engagement comportemental

Nous remarquons qu'il y a de l'entraide entre les membres de la première équipe lors de l'exposé oral final. En effet, Charles ajoute des détails après que sa coéquipière, Caroline, ait parlé afin d'inclure du contenu spécifique : « *Caroline : On a la définition du mot stéréotype, c'est un jugement déjà fait en lien avec l'apparence de quelqu'un. Charles : C'est comme si tu avais déjà ton idée complètement envers la personne, avant qu'elle soit ton amie* ».

Dans l'équipe 2, pendant qu'un élève présente des statistiques, un autre soulève les volets de l'affiche afin que son coéquipier puisse voir les nombres qui sont cachés : « *Thomas : Maintenant, passons aux savais-tu. [Florence soulève le volet de l'affiche pour que Thomas puisse voir la statistique écrite] En France, il y a plus d'hommes que de femmes qui sont présidents d'une grande entreprise* ». Pour les 4 statistiques présentées, Florence soulève les volets sur l'affiche. À la fin de la présentation, les trois élèves de l'équipe 2 s'applaudissent et ils prennent le temps de se féliciter : « *Jessica : C'était vraiment bon, bravo. Thomas : Bravo !* ». Finalement, l'équipe 3 fait une présentation orale finale qui comporte aussi de l'entraide. Les participants ajoutent des détails aux propos des autres : « *Arnaud : Ce n'est pas la peau de couleur qui compte, c'est la personnalité et comment la personne est. Joël : Oui, on a mis une image pour dire ici, si vous voyez la différence, c'est juste physique. À l'intérieur de nous, y'en a pas de différence* ».

Un soutien moral qu'un élève peut percevoir de ses coéquipiers est une incitation à travailler et à s'investir dans une tâche. Dans sa thèse, Bernet (2010, p. 188) présente un résultat similaire : « Il semble donc que la possibilité et la capacité des élèves à s'entraider favoriseraient un meilleur engagement (comportemental) par l'encouragement à la tâche ».

Pendant les présentations orales, les élèves fournissent des efforts et ils sont concentrés. Il est à considérer que la présentation orale est évaluée, puis que les élèves sont conscients de cette évaluation, ce qui favorise une concentration accrue et une participation à la présentation orale.

Engagement cognitif

Avant la présentation finale, les élèves ont tous respiré avant de commencer leur présentation orale. Cette stratégie a été abordée dans la mini-leçon de l'enseignante et proposée plus tôt dans les pratiques en équipes, puis chaque participant l'a réinvestie.

De plus, les rétroactions préalablement reçues ont été appliquées par les élèves. Effectivement, nous observons que les membres de l'équipe 1 portent réellement attention à leur posture et à leur intonation. De plus, les participants de l'équipe 2 posent des questions à l'auditoire, ils ajoutent du dynamisme à leurs propos et ils ont une posture plus droite. Par ailleurs, les élèves de l'équipe 3 révisent leur positionnement dans le but de ne pas cacher l'affiche, ils sourient et ils prennent le temps de questionner leur auditoire. Ces rétroactions avaient été formulées précédemment par les pairs lors de l'atelier impliquant l'autoscopie ainsi que par l'enseignante lors de l'entretien en sous-groupe. Finalement, toutes les équipes persévèrent étant donné qu'elles ont toutes accompli les tâches jusqu'au bout, comme demandé par l'enseignante. Aucune équipe n'abandonne la tâche. Effectivement, elles ont poursuivi le travail jusqu'au résultat final, soit une présentation orale perfectionnée par rapport aux premiers essais produits.

Engagement affectif

Pendant les présentations orales, les membres des trois équipes se regardent et se sourient mutuellement entre les parties. Nous observons une cohésion de groupe et des émotions positives entre les participants de la recherche. Les observations quant à la dimension affective de l'engagement sont plus réduites dans cet atelier, étant donné que les élèves n'interagissent pas de façon spontanée entre eux. En effet, leurs propos sont prévus et plus formels, car ils font une présentation magistrale devant leurs camarades de classe.

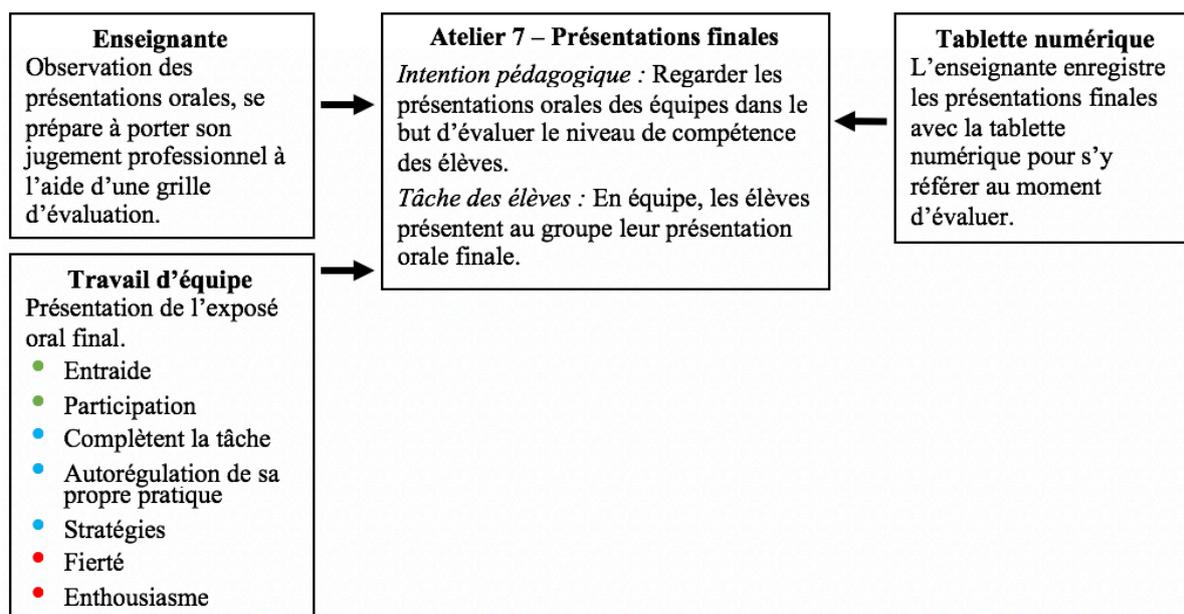
Synthèse de l'atelier 7

L'analyse thématique réalisée à partir du tableau 14 est proposée à la figure 13.

Tableau 14 - Résumé des indicateurs de l'engagement scolaire observés dans l'atelier 7 (source : autrice)

Atelier 7 – Présentations finales	
Engagement comportemental	- Entraide (complète la partie d'un camarade pour l'aider, pointe et manipule le support visuel (affiche) pendant que les coéquipiers font leur partie de la présentation)
Engagement cognitif	- Stratégie (respirations avant de commencer la présentation) - Autorégulation (considération des rétroactions) - Persévérance
Engagement affectif	- Cohésion de groupe - Fierté (exposés oraux terminés, les élèves s'en réjouissent) - Enthousiasme (rires, sourires)

Figure 13 - Schéma reliant les composantes pédagogiques et les indicateurs de l'engagement scolaire à l'atelier formatif 7 (source : autrice)

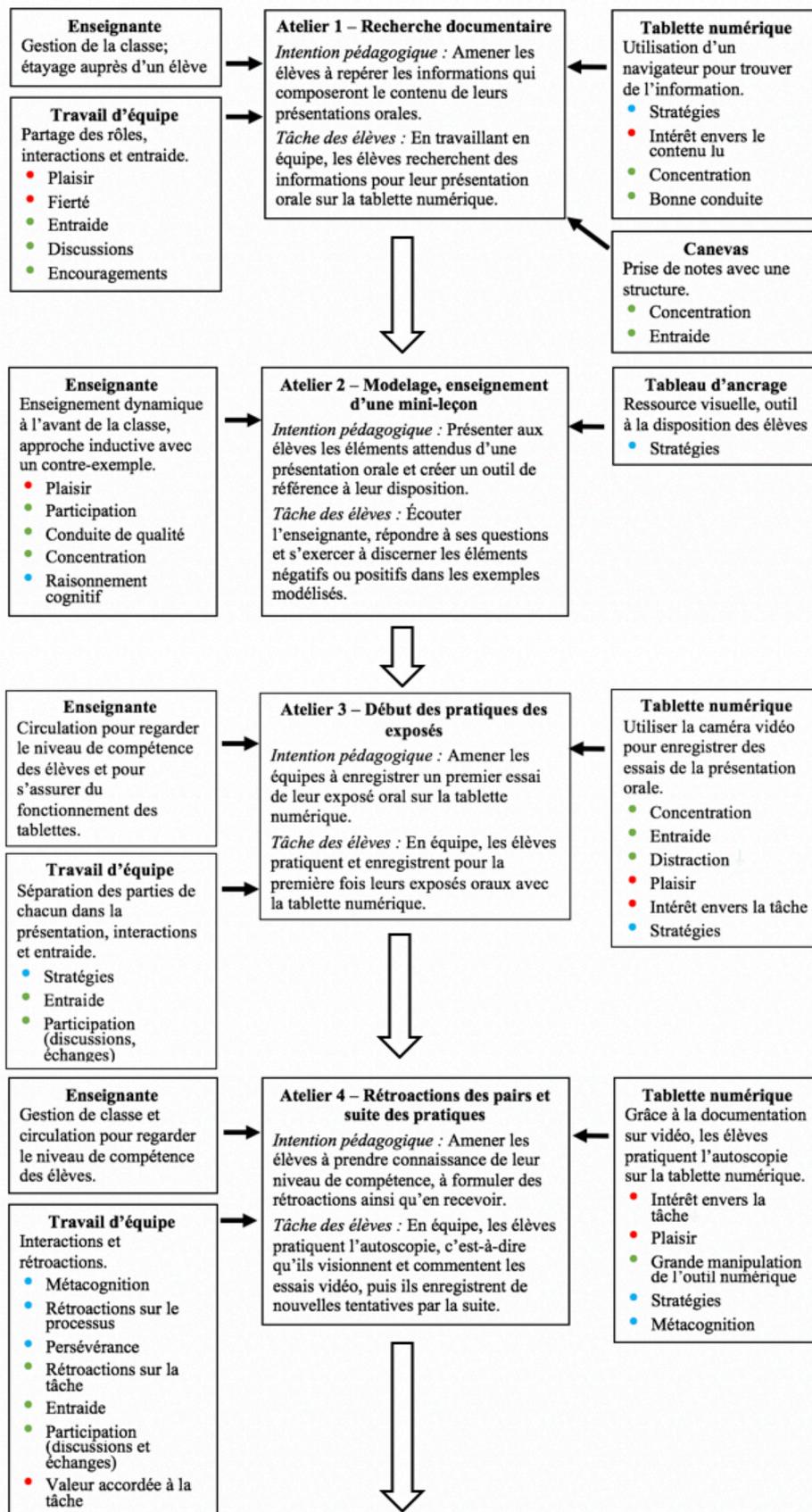


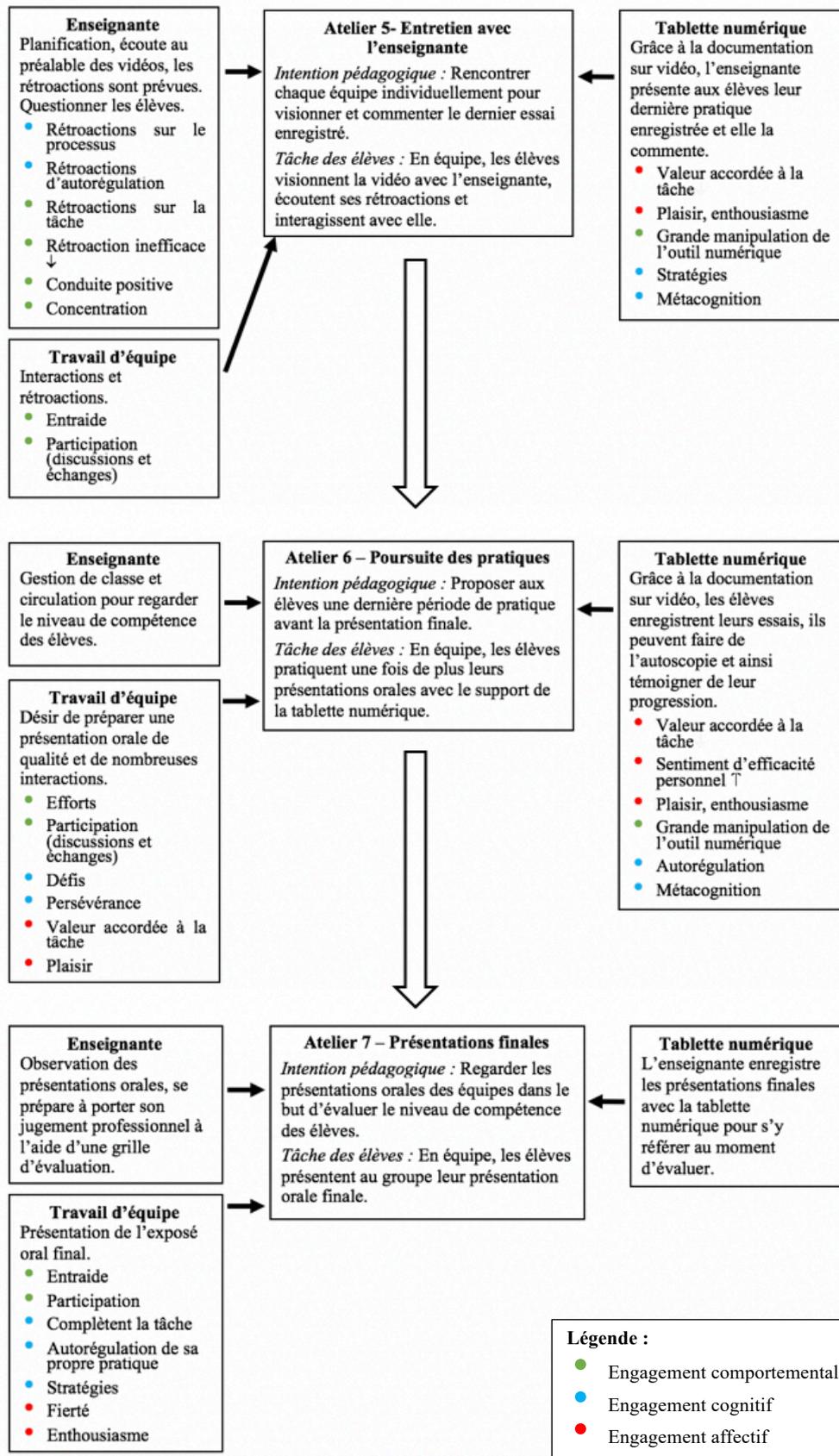
Tous les participants ont effectué le travail prescrit dans son intégralité. Tel que le précisent Fredricks et al. (2004) dans leurs travaux, le désir de réaliser la tâche jusqu'au bout et la présence de la recherche de défis sont des aspects fondamentaux de l'engagement cognitif. Nous l'observons dans cet atelier formatif. Par ailleurs, les élèves s'assurent de présenter un exposé oral de qualité. Les élèves sont engagés cognitivement dans leurs apprentissages puisqu'ils pensent à s'autoréguler en appliquant les commentaires reçus dans les rétroactions. Ils utilisent également la stratégie enseignée lors de la mini-leçon, soit la technique de respiration de l'enseignante.

Les élèves sont fiers de leurs présentations orales, ils se regardent en souriant à la fin de leurs exposés oraux. Pendant les présentations, ils s'entraident et pallient aux oublis de leurs coéquipiers ou ajoutent du contenu qui leur semble pertinent. L'atelier 7, soit le dernier atelier de la SAÉ, amène les élèves à être fiers d'eux, car ils sont conscients du chemin parcouru, du travail réalisé et des résultats de leurs efforts.

L'arbre thématique, à la figure 14, regroupe le contexte pédagogique encadrant notre cas à l'étude, soit l'enseignante et sa classe qui réalise la SAÉ. Nous utiliserons cet arbre thématique pour orienter nos interprétations ultérieures.

Figure 14 - Arbre thématique de notre étude de cas (source : autrice)





La section 4.2 présente les données du deuxième objectif de recherche, issues de l'analyse documentaire, ainsi que les analyses de ces résultats.

4.2 Résultats d'analyses des apprentissages réalisés lors de la situation d'apprentissage et d'évaluation

Cette partie des résultats est relative au deuxième objectif de recherche qui vise à décrire le processus d'apprentissage et le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves en difficulté d'apprentissage dans une activité d'apprentissage qui intègre une ressource numérique. Ces résultats sont issus d'une analyse documentaire et d'observations complémentaires.

Tout d'abord, l'analyse documentaire est réalisée à partir d'une grille d'évaluation élaborée et utilisée par l'enseignante. Spécifiquement lors de notre projet de recherche, l'enseignante du groupe a complété à deux reprises la grille d'évaluation, une au début de la SAÉ (atelier 3) et une à la fin, lors de la présentation orale finale (atelier 7). Différents critères prescrits par les documents ministériels composent la grille d'évaluation, notamment l'écoute efficace des élèves, l'adaptation à la situation de communication (prosodie, registre de la langue et formulation des propos) ainsi que les formulations appropriées (syntaxe et vocabulaire). Nos observations servent à confirmer les résultats et l'amélioration notés par l'enseignante dans les grilles d'évaluation.

Nous allons présenter, à titre d'exemple, les résultats de 3 élèves. Ces trois élèves sont choisis pour la présentation détaillée des résultats, car ils ont des progressions moyennes qui sont représentatives celles de tous les participants à la recherche. Premièrement, nous présentons la grille d'évaluation complétée après l'événement déclencheur, c'est-à-dire le premier essai enregistré de la présentation orale. Par la suite, nous analysons la deuxième grille d'évaluation, complétée suite à la présentation finale des élèves. Nous analysons donc la progression des élèves du début à la fin de la SAÉ dans le but de décrire leur développement de la compétence à communiquer oralement. Par la suite, nous présentons un tableau avec un relevé des rétroactions reçues et celles prises en compte dans la présentation finale par les élèves. À la fin de la section, nous analysons les données à l'aide d'un tableau comportant toutes les notes obtenues par tous les élèves.

Premièrement, voici un exemple de progression d'élève, selon une évaluation basée sur le premier essai ainsi qu'une évaluation basée sur la présentation finale :

Figure 15 - La grille d'évaluation du premier essai de Joël (source : autrice)

ESSAI 1

Communiquer oralement 3^e cycle
Titre de la situation de communication : affiche médiatique Nom de l'élève: Élève 8
Date : _____

Critères	Dépasse les attentes (33 points)	Satisfait clairement les attentes (27 points)	Satisfait minimalement les attentes (20 points)	En deçà des attentes (13 points)	Ne répond pas aux attentes (7 points)
Réaction témoignant d'une écoute efficace 21	Très souvent, l'élève : • Utilise des expressions verbales ou non verbales de ses réactions • formule des propos pertinents • Prend en compte les idées des autres	Souvent, l'élève : • utilise des expressions verbales ou non verbales de ses réactions • formule des propos pertinents • Prend en compte les idées des autres	Parfois, l'élève : • utilise des expressions verbales ou non verbales de ses réactions : <u>regarde ailleurs</u> • formule des propos pertinents • Prend en compte les idées des autres : <u>coupe la parole</u>	Rarement, l'élève : • utilise des expressions verbales ou non verbales de ses réactions • formule des propos pertinents • Prend en compte les idées des autres	Même avec de l'aide, l'élève arrive très difficilement à témoigner de son écoute
Adaptation à la situation de communication 27	L'élève ajuste adéquatement, selon le contexte de communication : • le volume de sa voix • le débit et le rythme L'élève a recours à un registre de langue tout à fait approprié au contexte de communication. L'élève formule des propos très pertinents en fonction de l'intention de communication.	L'élève ajuste adéquatement, selon le contexte de communication : • le volume de sa voix • le débit et le rythme L'élève a recours à un registre de langue approprié au contexte de communication. L'élève formule des propos pertinents en fonction de l'intention de communication.	Avec soutien, l'élève ajuste selon le contexte de communication : • le volume de sa voix • le débit et le rythme L'élève a recours à un registre de langue assez approprié au contexte de communication. L'élève formule des propos parfois pertinents en fonction de l'intention de communication.	Avec soutien, l'élève ajuste difficilement, selon le contexte de communication : • le volume de sa voix • le débit et le rythme L'élève a un registre de langue peu approprié au contexte de communication. L'élève formule des propos peu pertinents en fonction de l'intention de communication.	L'élève a un registre de langue qui n'est pas approprié au contexte de communication. L'élève formule des propos hors sujet en fonction de l'intention de communication.
Utilisation des formulations appropriées (syntaxe, vocabulaire) 27	Très souvent, l'élève utilise : • des formulations appropriées sur le plan syntaxique • un vocabulaire, précis et varié dont le sens respecte celui attesté dans le dictionnaire	Souvent, l'élève utilise : • des formulations appropriées sur le plan syntaxique • un vocabulaire, précis et varié dont le sens respecte celui attesté dans le dictionnaire	Parfois, l'élève utilise : • des formulations appropriées sur le plan syntaxique • un vocabulaire, précis et varié dont le sens respecte celui attesté dans le dictionnaire	L'élève utilise plusieurs formulations boiteuses sur le plan syntaxique. Le vocabulaire est imprécis et souvent répété.	La plupart des formulations sont hors sujet en fonction de l'intention de communication. Le vocabulaire est souvent vague.
Recours à des stratégies appropriées*	Stratégies ayant fait l'objet d'un apprentissage systématique *Cet élément doit faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considéré dans les résultats communiqués à l'intérieur des bulletins.				
Commentaires : Bravo! Tu commences bien le travail sur ton exposé oral. Tu utilises un bon rythme, un bon volume de voix et tu as un beau vocabulaire. Voici les défis que je te propose : meilleure posture (personne qui parle est près de l'affiche), sourire, regarder tes coéquipiers quand ils parlent et raccourcir certaines explications.					Note : 75%

*Pour éviter le traitement d'une décimale dans la note, le pointage de 33 est utilisé. Toutefois, un élève pourrait se mériter 100% comme note globale.
Diane Gauthier et Geneviève Laberge, conseillères pédagogiques de français, CSOM, février 2017

Figure 16 - La grille d'évaluation de la présentation finale de Joël (source : autrice)

ORAL FINAL

Communiquer oralement 3^e cycle
Titre de la situation de communication : affiche médiatique Nom de l'élève: Élève 8
Date : _____

Critères	Dépasse les attentes (33 points)	Satisfait clairement les attentes (27 points)	Satisfait minimalement les attentes (20 points)	En deçà des attentes (13 points)	Ne répond pas aux attentes (7 points)
<u>grand sourire</u> Réaction témoignant d'une écoute efficace 33	Très souvent, l'élève : • Utilise des expressions verbales ou non verbales de ses réactions • formule des propos pertinents • Prend en compte les idées des autres	Souvent, l'élève : • utilise des expressions verbales ou non verbales de ses réactions • formule des propos pertinents • Prend en compte les idées des autres	Parfois, l'élève : • utilise des expressions verbales ou non verbales de ses réactions • formule des propos pertinents • Prend en compte les idées des autres	Rarement, l'élève : • utilise des expressions verbales ou non verbales de ses réactions • formule des propos pertinents • Prend en compte les idées des autres	Même avec de l'aide, l'élève arrive très difficilement à témoigner de son écoute
Adaptation à la situation de communication 29	L'élève ajuste adéquatement, selon le contexte de communication : • le volume de sa voix • le débit et le rythme L'élève a recours à un registre de langue tout à fait approprié au contexte de communication. L'élève formule des propos très pertinents en fonction de l'intention de communication.	L'élève ajuste adéquatement, selon le contexte de communication : • le volume de sa voix • le débit et le rythme L'élève a recours à un registre de langue approprié au contexte de communication. L'élève formule des propos pertinents en fonction de l'intention de communication.	Avec soutien, l'élève ajuste selon le contexte de communication : • le volume de sa voix • le débit et le rythme L'élève a recours à un registre de langue assez approprié au contexte de communication. L'élève formule des propos parfois pertinents en fonction de l'intention de communication.	Avec soutien, l'élève ajuste difficilement, selon le contexte de communication : • le volume de sa voix • le débit et le rythme L'élève a un registre de langue peu approprié au contexte de communication. L'élève formule des propos peu pertinents en fonction de l'intention de communication.	L'élève a un registre de langue qui n'est pas approprié au contexte de communication. L'élève formule des propos hors sujet en fonction de l'intention de communication.
Utilisation des formulations appropriées (syntaxe, vocabulaire) 27	Très souvent, l'élève utilise : • des formulations appropriées sur le plan syntaxique • un vocabulaire, précis et varié dont le sens respecte celui attesté dans le dictionnaire	Souvent, l'élève utilise : • des formulations appropriées sur le plan syntaxique • un vocabulaire, précis et varié dont le sens respecte celui attesté dans le dictionnaire	Parfois, l'élève utilise : • des formulations appropriées sur le plan syntaxique • un vocabulaire, précis et varié dont le sens respecte celui attesté dans le dictionnaire	L'élève utilise plusieurs formulations boiteuses sur le plan syntaxique. Le vocabulaire est imprécis et souvent répété.	La plupart des formulations sont hors sujet en fonction de l'intention de communication. Le vocabulaire est souvent vague.
Recours à des stratégies appropriées*	Stratégies ayant fait l'objet d'un apprentissage systématique *Cet élément doit faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considéré dans les résultats communiqués à l'intérieur des bulletins.				
Commentaires : Quelle belle présentation. J'ai adoré te voir sourire tout au long de l'exposé. Tu as laissé la personne qui parlait être près de l'affiche et tu étais beaucoup plus concis dans tes explications. Bravo!					Note : 89%

*Pour éviter le traitement d'une décimale dans la note, le pointage de 33 est utilisé. Toutefois, un élève pourrait se mériter 100% comme note globale.
Diane Gauthier et Geneviève Laberge, conseillères pédagogiques de français, CSOM, février 2017

La première grille d'évaluation nous indique que Joël avait des difficultés au départ à écouter efficacement ses camarades. Dans l'exposé oral final, ce critère s'est amélioré, car il est en mesure de prendre en compte les idées des autres, de formuler des propos pertinents et d'utiliser des expressions verbales ou non verbales pour ses réactions. En effet, il hoche la tête quand ses camarades parlent et il les regarde, soit des aptitudes qu'il ne maîtrisait pas au début de la SAÉ. La SAÉ, qui dans son contenu propose de multiples rétroactions (écrites et orales), a une influence sur la réussite de Joël en compétence à communiquer oralement. Son résultat, présenté en dernière analyse, indique une amélioration de 14 points de pourcentage de sa note.

En effet, Joël a reçu comme commentaire en entretien avec l'enseignante et à l'écrit dans sa grille d'observation d'avoir une meilleure posture, d'améliorer son intonation, de sourire, de travailler son positionnement et de mieux se servir de son affiche. Lors de son exposé oral final, la grille d'évaluation mentionne que ces aspects se sont améliorés. Nos observations de l'atelier 7, soit la présentation finale, vont dans le même sens que l'évaluation de l'enseignante. En effet, Joël sourit tout au long de sa présentation, il a une attention portée sur ses coéquipiers lorsque ceux-ci parlent. De plus, nous observons qu'il laisse la place près de l'affiche à son coéquipier lorsque c'est son tour de parole. En effet, après avoir dit sa partie, il dirige Alexis près de l'affiche et il se retire vers le côté. Plus tard, au moment de conclure, lors de son tour de parole, il change encore de place avec Alexis et il s'approche du support visuel. Ce conseil a été donné par l'enseignante lors des entretiens; c'est un élément que l'équipe devait améliorer, ce que Joël réussit à faire dans la présentation finale. Par ailleurs, il ajuste son intonation en prononçant plusieurs phrases avec du dynamisme. Au début de la présentation finale, Joël dit : « *Bonjour tout le monde ! Mon nom est Joël et aujourd'hui on va vous parler du racisme !* », puis, il ajoute « *Nous allons vous parler de Martin Luther King !* », « *Qui est Rosa Parks ?* » et « *Voilà ! On a terminé, merci de nous avoir écoutés !* ». L'intonation notée à travers les propos de Joël est transposée dans le verbatim par des phrases exclamatives. Le dernier aspect que nous observons est la gestuelle accrue de Joël. Lorsqu'il parle, il bouge ses mains, il pointe l'affiche et il tape des mains lorsqu'il dit une information particulièrement importante. Lors des premiers essais, aucune gestuelle n'a été observée. Cet aspect de la présentation orale avait été ciblé par l'enseignante lors de son modelage (mini-leçon, atelier 2). Les commentaires et les enseignements qui lui ont été offerts sont donc pris en considération.

Deuxièmement, nous analysons la progression de Thomas:

Figure 17 - La grille d'évaluation du premier essai de Thomas (source : autrice)

Essai 1

Communiquer oralement 3^e cycle
 Titre de la situation de communication : affiche médiatique
 Nom de l'élève: Élève 5
 Date : _____

Critères	Dépasse les attentes (33 points*)	Satisfait clairement les attentes (27 points)	Satisfait minimalement les attentes (20 points)	En deçà des attentes (13 points)	Ne répond pas aux attentes (7 points)
Réaction témoignant d'une écoute efficace 27	Très souvent, l'élève : • Utilise des expressions verbales ou non verbales de ses réactions • formule des propos pertinents • Prend en compte les idées des autres	Souvent, l'élève : • utilise des expressions verbales ou non verbales de ses réactions • formule des propos pertinents • Prend en compte les idées des autres	Parfois, l'élève : • utilise des expressions verbales ou non verbales de ses réactions • formule des propos pertinents • Prend en compte les idées des autres	Rarement, l'élève : • utilise des expressions verbales ou non verbales de ses réactions • formule des propos pertinents • Prend en compte les idées des autres	Même avec de l'aide, l'élève arrive très difficilement à témoigner de son écoute
Adaptation à la situation de communication 24	L'élève ajuste adéquatement, selon le contexte de communication : • le volume de sa voix • le débit et le rythme	L'élève ajuste adéquatement, selon le contexte de communication : • le volume de sa voix • le débit et le rythme	Parfois, l'élève ajuste selon le contexte de communication : • le volume de sa voix • le débit et le rythme	Avec soutien, l'élève ajuste difficilement, selon le contexte de communication : • le volume de sa voix • le débit et le rythme	L'élève ajuste difficilement, selon le contexte de communication : • le volume de sa voix • le débit et le rythme
Utilisation des formulations appropriées (syntaxe, vocabulaire) 27	Très souvent, l'élève utilise : • des formulations appropriées sur le plan syntaxique • un vocabulaire, précis et varié dont le sens respecte celui attesté dans le dictionnaire	Souvent, l'élève utilise : • des formulations appropriées sur le plan syntaxique • un vocabulaire, précis et varié dont le sens respecte celui attesté dans le dictionnaire	Parfois, l'élève utilise : • des formulations appropriées sur le plan syntaxique • un vocabulaire, précis et varié dont le sens respecte celui attesté dans le dictionnaire	L'élève utilise plusieurs formulations boiteuses sur le plan syntaxique. • Le vocabulaire est imprécis et souvent répété.	La plupart des formulations sont hors sujet en fonction de l'intention de communication. • Le vocabulaire est souvent vague.
Recours à des stratégies appropriées*	Stratégies ayant fait l'objet d'un apprentissage systématique *Cet élément doit faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considéré dans les résultats communiqués à l'intérieur des bulletins.				
Commentaires : c'était un bel essai de présentation. Tu peux ajouter de l'intonation pour capturer l'attention de l'auditoire. Aussi, fais attention à ta posture, car tu es parfois des au public. ASSURE-TOI DE TOUJOURS REGARDER VERS L'AVANT. TU DOIS BIEN CONNAÎTRE ton texte et moins lire l'affiche. Ce sont tes défis. Bravo, continue tes efforts!					Note :

*Pour éviter le traitement d'une décimale dans la note, le pointage de 33 est utilisé. Toutefois, un élève pourrait se mériter 100% comme note globale.
 Diane Gauthier et Genevieve Laberge, conseillères pédagogiques de français, CSOM, février 2017

Figure 18 - La grille d'évaluation de la présentation finale Thomas (source : autrice)

ORAL FINAL

Communiquer oralement 3^e cycle
 Titre de la situation de communication : affiche médiatique
 Nom de l'élève: Élève 5
 Date : _____

Critères	Dépasse les attentes (33 points*)	Satisfait clairement les attentes (27 points)	Satisfait minimalement les attentes (20 points)	En deçà des attentes (13 points)	Ne répond pas aux attentes (7 points)
Réaction témoignant d'une écoute efficace 29	Très souvent, l'élève : • Utilise des expressions verbales ou non verbales de ses réactions • formule des propos pertinents • Prend en compte les idées des autres	Souvent, l'élève : • utilise des expressions verbales ou non verbales de ses réactions • formule des propos pertinents • Prend en compte les idées des autres	Parfois, l'élève : • utilise des expressions verbales ou non verbales de ses réactions • formule des propos pertinents • Prend en compte les idées des autres	Rarement, l'élève : • utilise des expressions verbales ou non verbales de ses réactions • formule des propos pertinents • Prend en compte les idées des autres	Même avec de l'aide, l'élève arrive très difficilement à témoigner de son écoute
Adaptation à la situation de communication 29	L'élève ajuste adéquatement, selon le contexte de communication : • le volume de sa voix • le débit et le rythme	L'élève ajuste adéquatement, selon le contexte de communication : • le volume de sa voix • le débit et le rythme	Avec soutien, l'élève ajuste selon le contexte de communication : • le volume de sa voix • le débit et le rythme	Avec soutien, l'élève ajuste difficilement, selon le contexte de communication : • le volume de sa voix • le débit et le rythme	L'élève ajuste difficilement, selon le contexte de communication : • le volume de sa voix • le débit et le rythme
Utilisation des formulations appropriées (syntaxe, vocabulaire) 30	Très souvent, l'élève utilise : • des formulations appropriées sur le plan syntaxique • un vocabulaire, précis et varié dont le sens respecte celui attesté dans le dictionnaire	Souvent, l'élève utilise : • des formulations appropriées sur le plan syntaxique • un vocabulaire, précis et varié dont le sens respecte celui attesté dans le dictionnaire	Parfois, l'élève utilise : • des formulations appropriées sur le plan syntaxique • un vocabulaire, précis et varié dont le sens respecte celui attesté dans le dictionnaire	L'élève utilise plusieurs formulations boiteuses sur le plan syntaxique. • Le vocabulaire est imprécis et souvent répété.	La plupart des formulations sont hors sujet en fonction de l'intention de communication. • Le vocabulaire est souvent vague.
Recours à des stratégies appropriées*	Stratégies ayant fait l'objet d'un apprentissage systématique *Cet élément doit faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considéré dans les résultats communiqués à l'intérieur des bulletins.				
Commentaires : quelle belle amélioration! J'ai remarqué que tu ajoutais beaucoup d'intonation à ta présentation, c'était agréable de t'écouter. Tu regardais bien le public, avec les épaules vers l'avant. Tu as aussi posé des questions à la classe, tu souriais au public et tu as bien conclu la présentation. Parfois, des phrases étaient moins bien construites, mais tu te reprenais bien. Beau travail.					Note : 88%

*Pour éviter le traitement d'une décimale dans la note, le pointage de 33 est utilisé. Toutefois, un élève pourrait se mériter 100% comme note globale.
 Diane Gauthier et Genevieve Laberge, conseillères pédagogiques de français, CSOM, février 2017

Thomas est aussi en mesure d'appliquer les commentaires reçus en entretien et mentionnés sur la grille d'évaluation. Il lui a été demandé d'avoir une meilleure posture face à l'auditoire, de ne pas lire son texte sur l'affiche, de poser des questions à ceux qui l'écoutent puis de diminuer son rythme de parole. Nous avons observé le développement de la compétence de Thomas lors de son exposé oral final. Dans celle-ci, Thomas ajoute de l'intonation à plusieurs mots. Par exemple : « *En 2010, en Europe !* », « *L'homme ne doit PAS dépasser la femme !* » et « *Dans plusieurs pays, pour le même travail, l'homme gagne plus d'argent que la femme !* ». Par ailleurs, nous observons que ce participant regarde l'auditoire tout au long de la présentation, il maîtrise mieux son texte et il pose des questions telles que « *Connaissez-vous d'autres grandes entreprises avec des hommes comme patron ?* » ou « *Avez-vous des questions ?* ». Une progression entre l'essai formatif (avant les rétroactions et la pratique autonome) et à l'essai final est remarquée par les grilles d'évaluation ainsi que dans le visionnement de la présentation finale. Par conséquent, les aptitudes en compétence à communiquer oralement de Thomas s'améliorent. L'analyse documentaire des grilles d'évaluation nous permet d'identifier une hausse de 10 points de pourcentage du résultat obtenu dans sa présentation orale finale.

Troisièmement, voici la progression de Charles :

Figure 19 - La grille d'évaluation du premier essai de Charles (source : autrice)

ESSAI 1

Communiquer oralement 3^e cycle Nom de l'élève: Élève 2
 Titre de la situation de communication : affiche médiatique Date : _____

Critères	Dépasse les attentes (33 points*)	Satisfait clairement les attentes (27 points)	Satisfait minimalement les attentes (20 points)	En deçà des attentes (13 points)	Ne répond pas aux attentes (7 points)
Réaction témoignant d'une écoute efficace 22	Très souvent, l'élève : • Utilise des expressions verbales ou non verbales de ses réactions • formule des propos pertinents • Prend en compte les idées des autres	Souvent, l'élève : • utilise des expressions verbales ou non verbales de ses réactions • formule des propos pertinents • Prend en compte les idées des autres	Parfois, l'élève : • utilise des expressions verbales ou non verbales de ses réactions • formule des propos pertinents • Prend en compte les idées des autres	Rarement, l'élève : • utilise des expressions verbales ou non verbales de ses réactions • formule des propos pertinents • Prend en compte les idées des autres	Même avec de l'aide, l'élève arrive très difficilement à témoigner de son écoute
Adaptation à la situation de communication 25	L'élève ajuste adéquatement, selon le contexte de communication : • le volume de sa voix • le débit et le rythme		Avec soutien, l'élève ajuste selon le contexte de communication : • le volume de sa voix • le débit et le rythme	Avec soutien, l'élève ajuste difficilement, selon le contexte de communication : • le volume de sa voix • le débit et le rythme	
Utilisation des formulations appropriées (syntaxe, vocabulaire) 20	L'élève a recours à un registre de langue tout à fait approprié au contexte de communication.	L'élève a recours à un registre de langue approprié au contexte de communication.	L'élève a recours à un registre de langue assez approprié au contexte de communication.	L'élève a un registre de langue peu approprié au contexte de communication.	L'élève a un registre de langue qui n'est pas approprié au contexte de communication.
Recours à des stratégies appropriées*	L'élève formule des propos très pertinents en fonction de l'intention de communication.	L'élève formule des propos pertinents en fonction de l'intention de communication.	erreurs dans les propos L'élève formule des propos parfois pertinents en fonction de l'intention de communication.	L'élève formule des propos peu pertinents en fonction de l'intention de communication.	L'élève formule des propos hors sujet en fonction de l'intention de communication.
	Très souvent, l'élève utilise : • des formulations appropriées sur le plan syntaxique • un vocabulaire, précis et varié dont le sens respecte celui attesté dans le dictionnaire	Souvent, l'élève utilise : • des formulations appropriées sur le plan syntaxique • un vocabulaire, précis et varié dont le sens respecte celui attesté dans le dictionnaire	Parfois, l'élève utilise : • des formulations appropriées sur le plan syntaxique • un vocabulaire, précis et varié dont le sens respecte celui attesté dans le dictionnaire promener fun "gang"	L'élève utilise plusieurs formulations boiteuses sur le plan syntaxique.	La plupart des formulations sont boiteuses sur le plan syntaxique. Le vocabulaire est souvent vague.
	Stratégies ayant fait l'objet d'un apprentissage systématique *Cet élément doit faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considéré dans les résultats communiqués à l'intérieur des bulletins.				
Commentaires : Bel essai de présentation orale. Tu dois avoir plus de texte à dire, tu parlais peu. Assure-toi de bien vous diviser les parties de l'oral. Aussi, ton vocabulaire doit être ajusté, tu utilises des mots trop familiers. Te te demande de vérifier les définitions avant de les présenter, car tu fais des erreurs en les expliquant. En exemple, tu mélanges dans la définition de la morphologie (ce n'est pas le changement du corp					Note : 67%

*Pour éviter le traitement d'une décimale dans la note, le pointage de 33 est utilisé. Toutefois, un élève pourrait se mériter 100% comme note globale.
 Diane Gauthier et Geneviève Laberge, conseillères pédagogiques de français, CSJM, février 2017

Figure 20 - La grille d'évaluation de la présentation finale de Charles (source : autrice)

ORAL FINAL

Communiquer oralement 3^e cycle Nom de l'élève: Élève 2
 Titre de la situation de communication : affiche médiatique Date : _____

Critères	Dépasse les attentes (33 points*)	Satisfait clairement les attentes (27 points)	Satisfait minimalement les attentes (20 points)	En deçà des attentes (13 points)	Ne répond pas aux attentes (7 points)
Réaction témoignant d'une écoute efficace 27	Très souvent, l'élève : • Utilise des expressions verbales ou non verbales de ses réactions • formule des propos pertinents • Prend en compte les idées des autres	Souvent, l'élève : • utilise des expressions verbales ou non verbales de ses réactions • formule des propos pertinents • Prend en compte les idées des autres	Parfois, l'élève : • utilise des expressions verbales ou non verbales de ses réactions • formule des propos pertinents • Prend en compte les idées des autres	Rarement, l'élève : • utilise des expressions verbales ou non verbales de ses réactions • formule des propos pertinents • Prend en compte les idées des autres	Même avec de l'aide, l'élève arrive très difficilement à témoigner de son écoute
Adaptation à la situation de communication 28	L'élève ajuste adéquatement, selon le contexte de communication : • le volume de sa voix • le débit et le rythme		Avec soutien, l'élève ajuste selon le contexte de communication : • le volume de sa voix • le débit et le rythme		Avec soutien, l'élève ajuste difficilement, selon le contexte de communication : • le volume de sa voix • le débit et le rythme
	L'élève a recours à un registre de langue tout à fait approprié au contexte de communication.	L'élève a recours à un registre de langue approprié au contexte de communication.	L'élève a recours à un registre de langue assez approprié au contexte de communication.	L'élève a un registre de langue peu approprié au contexte de communication.	L'élève a un registre de langue qui n'est pas approprié au contexte de communication.
Utilisation des formulations appropriées (syntaxe, vocabulaire) 27	L'élève formule des propos très pertinents en fonction de l'intention de communication.		L'élève formule des propos parfois pertinents en fonction de l'intention de communication.		L'élève formule des propos peu pertinents en fonction de l'intention de communication.
	Très souvent, l'élève utilise : • des formulations appropriées sur le plan syntaxique • un vocabulaire, précis et varié dont le sens respecte celui attesté dans le dictionnaire	Souvent, l'élève utilise : <u>genre</u> • des formulations appropriées sur le plan syntaxique • un vocabulaire, précis et varié dont le sens respecte celui attesté dans le dictionnaire	Parfois, l'élève utilise : • des formulations appropriées sur le plan syntaxique • un vocabulaire, précis et varié dont le sens respecte celui attesté dans le dictionnaire	L'élève utilise plusieurs formulations boiteuses sur le plan syntaxique. • Le vocabulaire est imprécis et souvent répété.	
Recours à des stratégies appropriées*	• Stratégies ayant fait l'objet d'un apprentissage systématique *Cet élément doit faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considéré dans les résultats communiqués à l'intérieur des bulletins.				
Commentaires : <u>J'adore voir tes progrès! Tu avais une bonne maîtrise de tes définitions et tu as utilisé un meilleur vocabulaire. Tu as beaucoup plus parlé que dans la pratique, tu avais une partie bien définie. Je suis fier de toi, je remarque les efforts investis. Beau travail!</u>					Note : <u>82%</u>

*Pour éviter le traitement d'une décimale dans la note, le pointage de 33 est utilisé. Toutefois, un élève pourrait se mériter 100% comme note globale.
 Diane Gauthier et Genevieve Laberge, conseillères pédagogiques de français, CSDM, février 2017

Charles progresse aussi dans ses apprentissages en compétence à communiquer oralement. La grille d'évaluation de l'enseignante, qui présente les pistes d'amélioration après le premier essai enregistré, situe majoritairement Charles dans la colonne *Satisfait minimalement les attentes*, tandis que la grille d'évaluation finale le situe dans la colonne *Satisfait clairement les attentes*. Une hausse de compétence est ainsi remarquée par l'analyse des grilles d'évaluation. Notre analyse de la documentation sur vidéo corrobore celle de l'enseignante. En effet, lors du premier essai de la présentation, Charles utilise un vocabulaire assez familier : « *C'est le fun* », « *Notre sujet de l'apparence corporelle ben euh c'est genre euh...* » et « *Si tu post une photo de toi sur les réseaux sociaux* ». Le commentaire lui est mentionné dans une rétroaction à l'écrit, sur la grille d'évaluation ainsi que dans l'entretien avec l'enseignante où celle-ci lui dit : « *Tu dois aussi avoir un vocabulaire plus juste, plus approprié, comment peux-tu faire pour éviter les anglicismes ?* ». De plus, un commentaire global qui est proposé par l'enseignante est d'ajuster les parties et de parler plus longtemps. Sa rétroaction mentionne que Charles ne parle pas assez et qu'il doit ajouter du texte à sa partie. Son commentaire mentionne que le rythme, le débit et le volume de la voix sont appropriés. Aussi, il est mentionné dans le commentaire écrit, à la suite du premier essai de la présentation orale, que Charles doit porter une plus grande attention à l'écoute de ses coéquipiers. En effet, il est mentionné qu'il ne

regarde pas ses camarades qui parlent et qu'il ne réagit à aucun propos. Dans la présentation finale, nous observons que cet aspect est amélioré. Dans le critère concernant la réaction témoignant d'une écoute efficace, il obtient le résultat *satisfait clairement les attentes*. Charles regarde ses camarades, il sourit lorsqu'ils parlent et il utilise des expressions verbales et non-verbales pour réagir aux propos des autres. En résumé, son vocabulaire est plus précis, il parle plus longtemps et il réagit beaucoup mieux aux propos de ses partenaires de travail. Son résultat initial, dans la première présentation, était de 67%, puis de 82% lors de la présentation finale. Sa note augmente de 15 points de pourcentage une fois les ateliers formatifs sur la compétence à communiquer oralement suivis.

Ces résultats sont aussi similaires pour les autres participants de la recherche. En effet, au total, les 9 participants améliorent leurs compétences à l'oral entre le premier essai et l'enregistrement final. Tous les élèves augmentent leur performance en matière de résultats, tout en intégrant des éléments qui sont mentionnés lors des rétroactions (écrites ou orales, par l'enseignante ou par les camarades). Le tableau 6 présente les rétroactions reçues par les élèves, au premier essai de la présentation ainsi qu'au dernier, soit à la présentation finale.

Tableau 15 - Rétroactions reçues par les élèves au premier essai et celles prises en compte dans les présentations finales (source: autrice)

Élèves	Essai 1	Présentation finale
1. Joshua	Ajuster le volume (parler plus fort) Ajuster le débit (parler moins vite) Ajuster le registre de la langue (mots familiers à éviter) Posture à revoir (dos au public) Formulations à ajuster sur le plan syntaxique Revoir l'exactitude de certains propos Revoir le vocabulaire précis et varié dont le sens est respecté Certaines parties trop courtes, manque de texte	Ajuster le volume (parler plus fort) * Ajuster le débit (parler moins vite) * Ajuster le registre de la langue (mots familiers à éviter) Posture à revoir (dos au public) * Formulations à ajuster sur le plan syntaxique Revoir l'exactitude de certains propos Revoir le vocabulaire précis et varié dont le sens est respecté Certaines parties trop courtes, manque de texte *
2. Charles	Ajuster le registre de la langue (mots familiers à éviter) Revoir l'exactitude de certains propos Certaines parties sont trop courtes, manque de texte Revoir le vocabulaire précis et varié dont le sens est respecté Écouter les propos des coéquipiers (réagir et regard porté vers la personne qui parle)	Ajuster le registre de la langue (mots familiers à éviter) Revoir l'exactitude de certains propos * Certaines parties trop courtes, manque de texte * Revoir le vocabulaire précis et varié dont le sens est respecté Écouter les propos des coéquipiers (réagir et regard porté vers la personne qui parle) *
3. Caroline	Prendre en compte les propos des autres (réagir et regard porté vers la personne qui parle) Posture à revoir Ne pas avoir un objet dans les mains Formulations à ajuster sur le plan syntaxique Revoir le vocabulaire précis et varié dont le sens est respecté Éviter les hésitations	Prendre en compte les propos des autres (réagir et regard porté vers la personne qui parle) * Posture à revoir * Ne pas avoir un objet dans les mains (jouer avec son chandail) Formulations à ajuster sur le plan syntaxique * Revoir le vocabulaire précis et varié dont le sens est respecté * Éviter les hésitations
4. Jessica	Mieux maîtriser l'introduction Ajouter de l'intonation (parler avec du dynamisme) Ajuster le registre de la langue (mots familiers à éviter) Revoir l'exactitude de certains propos Revoir le vocabulaire précis et varié dont le sens est respecté	Mieux maîtriser l'introduction * Ajouter de l'intonation (parler avec du dynamisme) * Ajuster le registre de la langue (mots familiers à éviter) * Revoir l'exactitude de certains propos * Revoir le vocabulaire précis et varié dont le sens est respecté *

5. Thomas	Ajouter de l'intonation (parler avec du dynamisme) Ajuster le registre de la langue (mots familiers à éviter) Posture à revoir (dos au public) Mieux maîtriser son texte Formulations à ajuster sur le plan syntaxique	Ajouter de l'intonation (parler avec du dynamisme) * Ajuster le registre de la langue (mots familiers à éviter) Posture à revoir (dos au public) * Mieux maîtriser son texte * Formulations à ajuster sur le plan syntaxique *
6. Florence	Posture à revoir (dos au public) Ajouter de l'intonation (parler avec du dynamisme) Revoir l'exactitude de certains propos Mieux maîtriser son texte	Posture à revoir (dos au public) * Ajouter de l'intonation (parler avec du dynamisme) * Revoir l'exactitude de certains propos * Mieux maîtriser son texte *
7. Arnaud	Ajouter de l'intonation (parler avec du dynamisme) Posture à revoir (dos au public) Mieux maîtriser son texte	Ajouter de l'intonation (parler avec du dynamisme) * Posture à revoir (dos au public) * Mieux maîtriser son texte *
8. Joël	Posture à revoir (dos au public) Prendre en compte les propos des autres (réagir et regard porté vers la personne qui parle) Mieux maîtriser son texte Éviter de couper la parole	Posture à revoir (dos au public) * Prendre en compte les propos des autres (réagir et regard porté vers la personne qui parle) * Mieux maîtriser son texte * Éviter de couper la parole *
9. Alexis	Ajuster le volume (parler plus fort) Posture à revoir (dos au public) Ajouter de l'intonation (parler avec du dynamisme) Revoir le vocabulaire précis et varié dont le sens est respecté Revoir l'exactitude de certains propos Prendre en compte les propos des autres	Ajuster le volume (parler plus fort) Posture à revoir (dos au public) * Ajouter de l'intonation (parler avec du dynamisme) Revoir le vocabulaire précis et varié dont le sens est respecté * Revoir l'exactitude de certains propos Prendre en compte les propos des autres *

* Les commentaires en gras et suivis d'un astérisque sont ceux pris en considération par les élèves lors de la présentation orale finale.

Les rétroactions dans la colonne de la présentation finale qui sont en gras sont celles qui ont été considérées par les élèves, c'est-à-dire que le comportement ciblé dans le commentaire est ajusté. Visuellement, nous remarquons que les élèves s'améliorent et qu'ils parviennent à développer leur compétence à communiquer oralement une fois les ateliers réalisés en classe.

En effet, la SAÉ planifiée par l'enseignante comporte des éléments essentiels qui favorisent l'amélioration des compétences des élèves à l'oral. Les multiples rétroactions reçues des élèves ou de l'enseignante, à l'oral ou à l'écrit, orientent les apprenants sur les points à améliorer. De plus, pour soutenir les rétroactions, les élèves ont accès à leurs essais enregistrés sur la tablette numérique. La documentation sur vidéo permet de regrouper les essais à un même endroit et ils peuvent, par l'autoscopie, être témoins de leurs performances. Le niveau de compétence est alors plus facile à discerner et plus accessible pour les élèves.

De plus, la SAÉ offre aux élèves de nombreux moments pour s'exercer. En effet, ils ont le temps d'essayer des nouvelles choses, de se réguler et de s'écouter. L'équilibre entre les moments de pratique et les moments d'écoute est aussi favorable à l'amélioration puisqu'ils les alternent à plusieurs reprises.

Le travail d'équipe est également un facteur qui favorise la réussite, car les élèves ont accès aux commentaires de leurs pairs et non seulement à ceux de l'enseignante. Recevoir des rétroactions dans des mots accessibles par des coéquipiers qui vivent la même réalité qu'eux permet aux élèves de développer leur niveau de compétence.

Nos analyses soutiennent que le fait de proposer aux élèves des rétroactions sur les manifestations de la compétence à communiquer oralement est pertinent puisqu'elles sont prises en considération dans les présentations qui s'en suivent. En effet, les élèves s'ajustent, car ils sont conscients de leurs défis et ils savent explicitement ce qui doit être amélioré. Hattie (2020) soutient que les élèves qui reçoivent des rétroactions et qui connaissent les critères de réussite d'une tâche peuvent davantage réduire l'écart entre leur niveau de compétence et le niveau de maîtrise visé en régulant leur travail. De plus, écrire le défi sur la grille d'évaluation est aussi une pratique recommandée puisque les élèves ont accès à ce commentaire. La permanence du commentaire écrit est intéressante, car les élèves peuvent toujours s'y référer. Dans le cas de notre recherche, les apprenants prennent le temps de consulter les commentaires écrits de l'enseignante et, selon nos observations, ils les appliquent à leurs productions subséquentes.

Le tableau suivant présente les résultats obtenus par les élèves dans les premiers essais, puis dans les présentations finales, tout en précisant leur pourcentage d'augmentation :

Tableau 16 - Les notes des élèves en présentation orale et différence du résultat (source : autrice)

Élèves/Essais	Essai 1	Présentation finale	Différence du résultat, en pourcentage
Joshua	64%	70%	6%
Charles	67%	82%	15%
Caroline	73%	84%	11%
Jessica	69%	85%	16%
Thomas	78%	88%	10%
Florence	74%	84%	10%
Arnaud	80%	90%	10%
Joël	75%	89%	14%
Alexis	65%	75%	10%
Ensemble des élèves (n=9)	71,67%	83%	11,33%.

Au total, les élèves augmentent en moyenne leurs résultats de 11,33 points de pourcentage. Cette hausse de la note est remarquée chez tous les participants de la recherche. Les apprentissages réalisés dans les ateliers formatifs sont réinvestis par les élèves lors des présentations orales finales.

En ce qui concerne les apprentissages réalisés, les notes et les commentaires attribués aux élèves nous permettent d'analyser leur progression académique. Nous obtenons des résultats allant dans le même sens que ceux de Dumais (2011), soit qu'une augmentation du niveau de compétence est remarquée après que les élèves aient participé à des ateliers formatifs. En effet, celui-ci mentionne : « les communications orales sont beaucoup mieux réussies, car les élèves apprennent et s'améliorent » (Dumais, 2011, p. 59).

Ultérieurement, notre interprétation présentera nos réflexions quant à l'engagement scolaire dans le contexte de l'étude. Nous donnerons un sens aux résultats présentés. En effet, dans la prochaine section du projet, nous proposerons nos interprétations des résultats.

Chapitre 5

Interprétation

Dans le chapitre précédent, nous avons analysé la documentation sur vidéo et l'évaluation réalisée par l'enseignante dans le cadre d'une SAÉ visant le développement de la compétence à communiquer oralement pour mieux comprendre l'évolution du niveau d'engagement ainsi que les apprentissages réalisés par des élèves en difficulté d'apprentissage au primaire. Les observations et les analyses documentaires nous ont permis de présenter notre analyse de résultats au chapitre précédent conformément à nos objectifs de recherche. Dans le présent chapitre, nous procédons à l'interprétation de ces résultats.

Nous souhaitons porter un regard sur la portée des pratiques pédagogiques en mettant en relation nos résultats et notre cadre théorique. Comme le suggère Mongeau (2011, p.116), « interpréter, c'est chercher à donner un sens. [...] Ainsi, on interprète les résultats en les organisant et en les liant entre eux de manière à pouvoir proposer une explication aux phénomènes observés ».

L'analyse thématique que nous avons privilégiée dans le cadre de notre méthodologie nous conduit à élaborer un arbre thématique pour représenter « sous forme schématisée l'essentiel du propos abordé à l'intérieur du corpus » (Paillé et Mucchielli, 2012, p.257) afin de guider et soutenir notre travail d'interprétation.

Notre objectif, après avoir décrit le lien entre les composantes d'une SAÉ, l'engagement scolaire et les apprentissages réalisés, est d'expliquer pourquoi ils ont eu ces effets sur les élèves.

La SAÉ s'inspire du modèle didactique de Dolz et Schneuwly (2009), où 4 étapes fondamentales sont prises en considération : 1) mise en situation, 2) production initiale, 3) ateliers et 4) production finale. Dumais (2011) reprend cette structure en proposant d'y intégrer l'évaluation des pairs ainsi que l'autoévaluation, qui est une composante de l'autorégulation. Selon ces auteurs, la mise en place des étapes de ce type de situation d'apprentissage et d'évaluation permet aux élèves d'améliorer leur compétence à communiquer oralement.

La visée d'un enseignant est que ses élèves, dans des situations d'apprentissages variées, simples ou complexes, puissent faire preuve de compétence conformément à ce qui est prescrit par le PFEQ et ciblé par la PDA. L'expérience scolaire des élèves en difficulté a généralement un effet négatif sur leur sentiment d'efficacité personnel (Duc, 2019). Dans le cadre de notre recherche, l'enseignante, tout au long des 6 ateliers, combine à la fois de bonnes pratiques

pédagogiques et un usage judicieux des ressources numériques pour favoriser le développement de ce sentiment chez ses élèves en difficulté.

Un processus d'apprentissage incluant des composantes pédagogiques telles que l'enseignement explicite, les rétroactions et l'intégration stratégique d'une ressource numérique incitent les élèves à s'engager sur plusieurs niveaux, car ils sont actifs dans leurs apprentissages, et ce, à chaque étape de la SAÉ. La planification d'une SAÉ par l'enseignant est exigeante, car elle doit prévoir l'ensemble des ressources incluant le matériel, les regroupements, les méthodes d'évaluation, la différenciation pédagogique de la démarche et plus encore. Cependant, cette planification a une incidence remarquée sur les élèves.

Fredricks et al. (2004) rappellent l'importance de bien choisir la tâche à réaliser. Ceux-ci mentionnent que :

L'engagement dans l'apprentissage est amélioré dans les salles de classe lorsque les tâches sont authentiques, qu'elles offrent aux étudiants des occasions d'assumer une appropriation de leur conception, exécution et évaluation ; qu'elles peuvent offrir des opportunités pour la collaboration ; qu'elles permettent diverses formes de talents et offrir des opportunités pour s'amuser (traduction libre) (Newman, 1991, cité dans Fredricks et al., 2004, p.79)

Nous rappelons que le devoir de l'enseignant est grand quand vient le temps de choisir des tâches appropriées au niveau de compétence des élèves. Une planification appropriée, qui intègre de la différenciation pédagogique selon les besoins des élèves, est alors nécessaire. En effet, les tâches proposées doivent s'inscrire dans la ZPD des apprenants. Au départ, les élèves doivent être en mesure de réaliser les ateliers avec du soutien pour se diriger vers une pratique autonome. C'est ce que la planification de la SAÉ a permis aux participants de faire.

Cormier (2018) et Plessis-Bélair et De Koninck (2009) ont soulevé comme problème que la compétence à communiquer oralement est peu enseignée dans les classes québécoises. La démarche dite classique où les élèves préparent à la maison un exposé oral est fréquente dans les classes dû au fait que les enseignants n'ont pas d'autres idées sur le plan pédagogique et qu'ils manquent de temps au quotidien.

Cette étude suggère qu'en y consacrant le temps nécessaire et en y mobilisant les pratiques qui ont été identifiées par la recherche comme étant plus efficaces, nous avons un effet qui est beaucoup plus important, tout autant sur les résultats académiques que sur le niveau d'engagement scolaire. La rentabilité de planifier un contexte d'apprentissage complexe s'avère essentiel puisque le fait d'exposer des enfants à des contextes de communication riches

et variés est un prédicteur d'une réussite scolaire (Allen, 2014). En mettant en œuvre une situation d'apprentissage et d'évaluation intégrant une ressource numérique, nous pouvons observer que des pratiques pédagogiques peuvent également susciter et soutenir le développement de la compétence d'élèves éprouvant des difficultés et dont la progression antérieure, dans leur parcours scolaire, était lacunaire. En effet, en soutenant ce développement avec une démarche d'apprentissages où les élèves s'exercent et s'autorégulent, leur expérience est plus riche.

À la lumière des résultats, nos observations sont cohérentes avec les résultats de Dumais (2011), car le niveau de compétence des élèves s'améliore. Ainsi, un dispositif d'apprentissage intégrant des pratiques jugées efficaces est susceptible de contribuer au développement de la compétence. Nos résultats vont dans le même sens que ceux de Dumais : « les communications orales sont beaucoup mieux réussies, car les élèves apprennent et s'améliorent. Les ateliers leur permettent de savoir quoi travailler pour préparer leur prise de parole et sur quoi ils seront évalués » (Dumais, 2011, p.59).

Qu'est-ce qui peut expliquer une hausse de l'engagement scolaire et un accroissement des apprentissages à travers cette SAÉ ? Afin de répondre à cette question, la section 5.1 présente, dans plusieurs dimensions, les pratiques inclusives favorisant ces indicateurs.

5.1 Les pratiques inclusives

Les pratiques inclusives ont pour objectif de mieux répondre à l'ensemble des besoins d'une large proportion d'élèves. En effet, ces pratiques permettent à une majorité d'élèves de s'engager dans leurs démarches d'apprentissage et de progresser. Un élève peut tout de même répondre négativement à l'intervention et se désengager de la tâche. Nous avons précédemment analysé un moment comme celui-ci. Dans ces cas particuliers, les enseignants doivent réagir en ajustant les rôles dans l'équipe et en faisant plus d'étayage, pour à la fois venir en aide au niveau du contenu de la présentation orale et du développement de la capacité à communiquer.

Grâce aux pratiques inclusives, un fort pourcentage (dans notre cas 8/9, soit 88.88%), d'élèves, selon nos inférences à partir des observations sur les trois formes d'engagement, améliorent leur sentiment d'efficacité personnel puisqu'ils s'engagent et apprennent à travers la SAÉ. Pour ceux qui ont plus de difficultés, c'est-à-dire qui n'ont pas une réponse positive à l'intervention, l'enseignant doit moduler le niveau d'étayage dans le but de s'assurer qu'ils restent engagés.

En mettant en œuvre une activité d'apprentissage qui intègre une perspective de différenciation pédagogique, l'enseignante n'a pas à offrir un haut niveau de soutien à un grand nombre d'élèves, ce qui est le cas lorsque la tâche ne permet pas à tous les élèves d'établir des liens avec leurs connaissances et de s'engager.

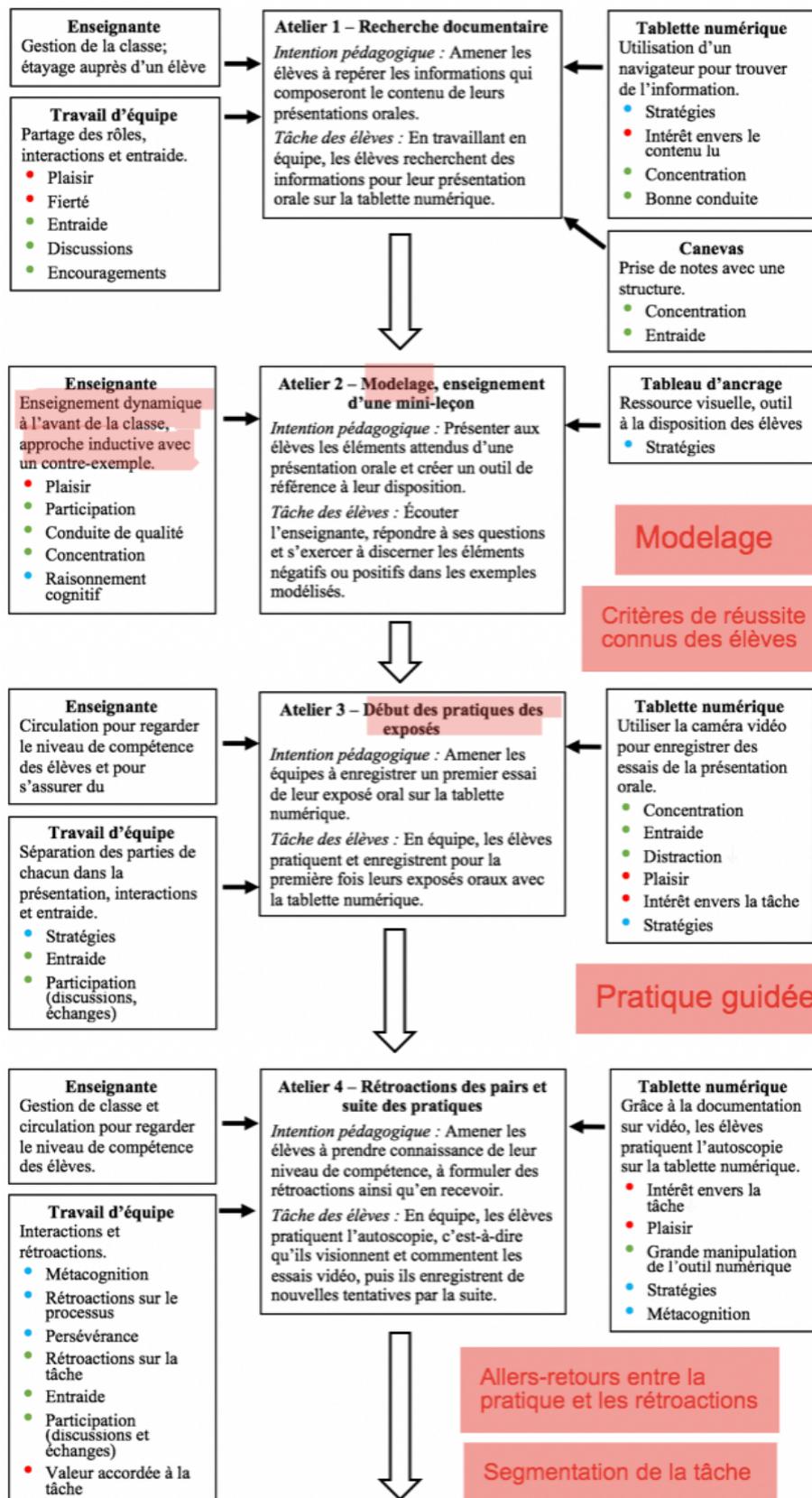
Comment parvient-on à mettre en place ce type de pratique inclusive en compétence à communiquer oralement ?

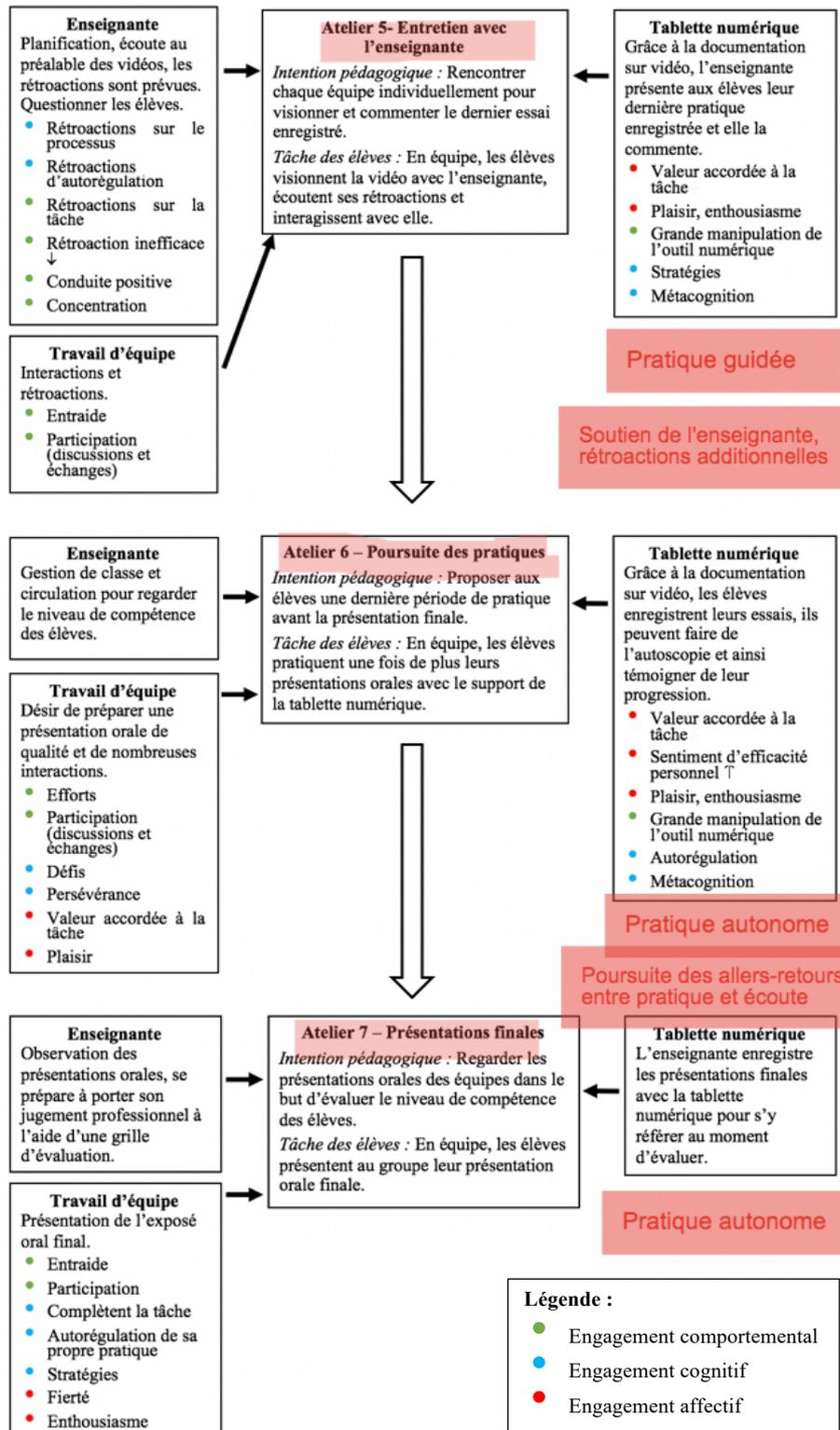
Les composantes pédagogiques considérées inclusives dans la SAÉ impliquent les élèves dans leurs démarches d'apprentissage. Ils ont un contrôle sur la tâche, ce qui ajoute de la valeur à celle-ci. Nous allons aborder ces pratiques en situant les éléments essentiels à leur intégration ainsi que leurs effets sur les élèves en difficulté d'apprentissage.

5.1.1 L'enseignement explicite

Nous avons annoté l'arbre thématique issu de nos analyses des résultats pour mettre en évidence les aspects relatifs à l'enseignement explicite de la SAÉ.

Figure 21 - Arbre thématique annoté pour la composante de l'enseignement explicite (source : autrice)





La SAÉ est cohérente avec les principes de l'enseignement explicite, car elle intègre des moments de modélisation et une segmentation de la démarche avec des rétroactions fréquentes qui sont offerts par l'enseignante et les pairs. Ces principes pédagogiques conduisent les élèves vers une pratique autonome où ils peuvent davantage faire preuve de compétence par eux-mêmes. En mettant en œuvre cette démarche, les apprentissages sont accessibles aux élèves, puisque la compétence est considérée comme un objet d'enseignement. En effet, les notions liées à la compétence à communiquer oralement sont explicitement enseignées, car des exemples sont examinés avec les élèves, une mise en pratique est proposée, puis des retours sont réalisés en sous-groupes avec les pairs ou l'enseignante (Dumais, 2011). Notre schéma permet d'illustrer les nombreux moments de pratique où les élèves s'exercent et où ils développent leur compétence en se régulant sur la base des rétroactions et sans être évalués formellement.

Lors de la mini-leçon, soit l'étape du modelage, l'enseignante présente aux élèves les attentes d'une bonne présentation orale en verbalisant son raisonnement à voix-haute. Cette leçon présentée par l'enseignante engage les élèves sur le plan cognitif, car plus tard dans les ateliers, ceux-ci vont physiquement consulter l'outil de référence (tableau d'ancrage) mis à leur disposition. Cette stratégie, qui consiste à se référer aux supports pédagogiques (tableaux d'ancrages) de l'enseignante, ajoute de la profondeur à la compétence à communiquer oralement des apprenants, car elle favorise l'autorégulation. Tel qu'annoté dans notre arbre thématique, par la modélisation, les élèves ont accès à une représentation des critères de réussite qui favorise leur appropriation. Un enseignement des composantes de cette compétence s'apparentant aux principes de l'enseignement explicite se veut alors bénéfique pour les élèves puisqu'ils s'engagent cognitivement lors des pratiques qui suivent la modélisation. Dumais (2011) rappelle que l'enseignement direct de cette compétence incite les élèves à réinvestir les notions enseignées dans leurs pratiques ultérieures. Nos résultats rejoignent les propos de Basham et Marino (2013) qui soutiennent que les élèves s'engagent sur plusieurs niveaux (comportemental, cognitif et affectif) lorsque les idées générales (résultats attendus) des activités ainsi que les objectifs ciblés sont communiqués, dans notre cas lors du modelage par l'enseignante.

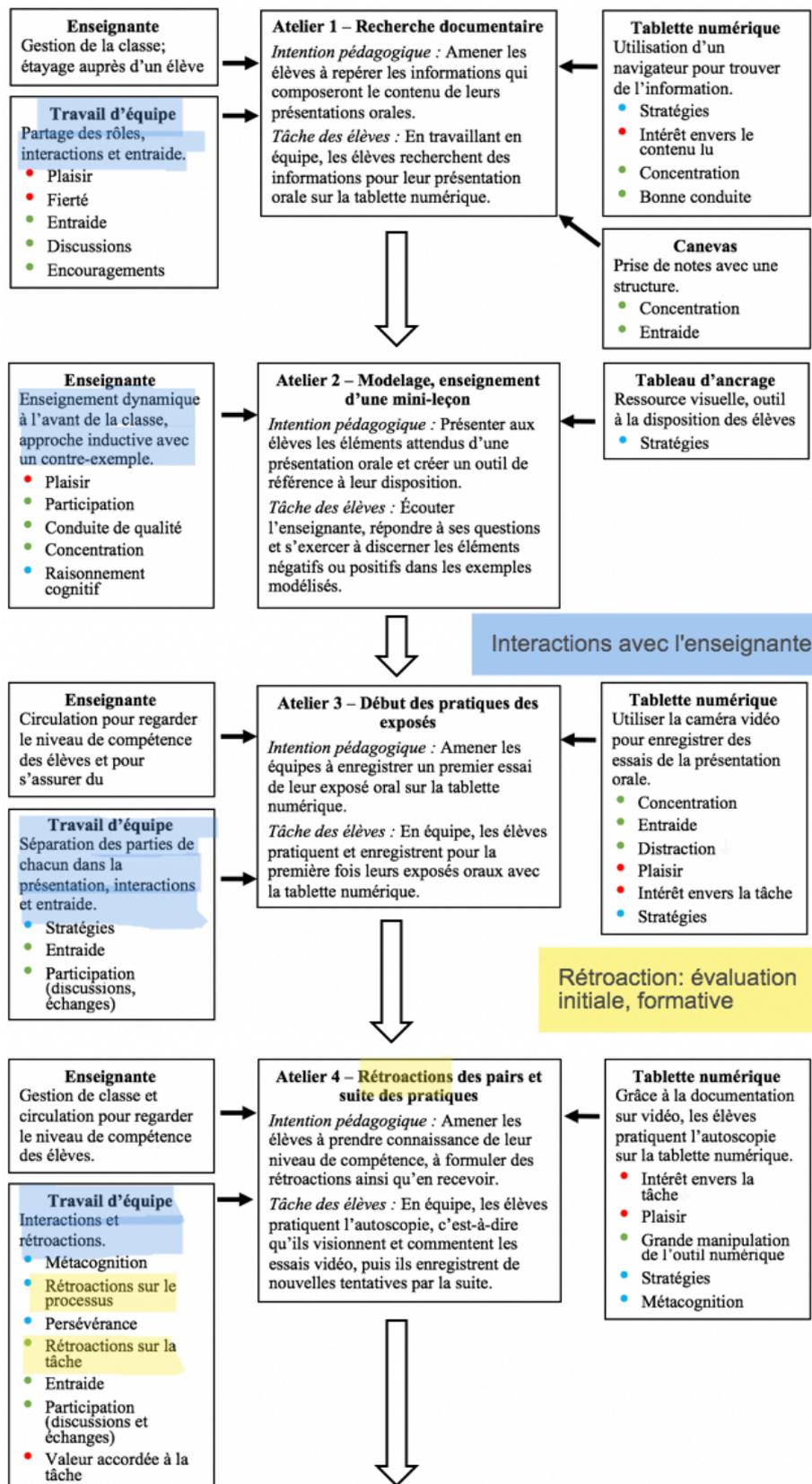
La SAÉ propose un cheminement précis, qui permet aux élèves de s'exercer et de valider leurs essais à plusieurs reprises. L'enseignante a segmenté la pratique guidée pour que les élèves qui ont des difficultés notées puissent s'exercer suffisamment pour atteindre un certain niveau de

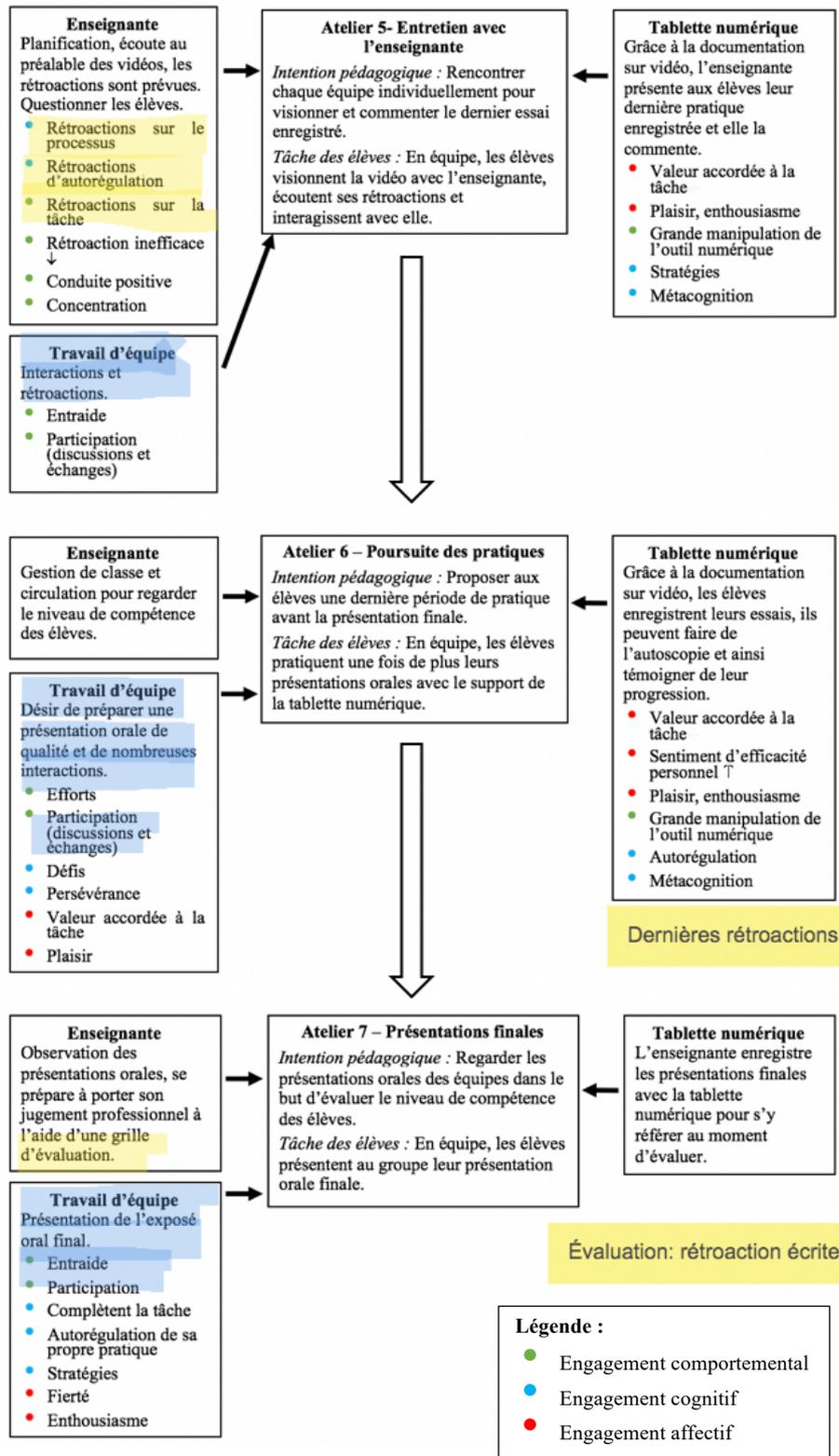
maîtrise de la tâche et être en mesure de réaliser les apprentissages subséquents. En effet, l'enseignante accompagne les élèves étape par étape jusqu'à ce qu'ils deviennent autonomes. Plus tard dans la SAÉ, à l'atelier 6, les élèves arrivent au point où ils sont en pratique autonome, c'est-à-dire qu'ils réalisent la tâche sans support additionnel de l'enseignante.

5.1.2 Les rétroactions et les interactions au sein de l'équipe

Nous avons annoté (voir figure 22) les moments où les élèves reçoivent ou formulent des rétroactions (en jaune) ainsi que les moments où ils interagissent (en bleu).

Figure 22 - Arbre thématique annoté pour les composantes des rétroactions et des interactions (source : autrice)





Les ateliers formatifs sont pertinents pour les élèves, car ceux-ci ont accès à des rétroactions diversifiées. En effet, ces rétroactions proviennent de plusieurs personnes (enseignants, coéquipiers et élèves eux-mêmes) et elles sont de formes différentes (orale et écrite). Les composantes du modèle pédagogique qui incitent ces rétroactions sont le travail d'équipe, les entretiens en sous-groupe, les moments pour enregistrer les essais de l'exposé et leur visionnement sur la tablette numérique. Tel que rapporté par Lacasse (2017), en travaillant à discerner les éléments importants dans une documentation sur vidéo, les élèves peuvent formuler des rétroactions, s'améliorer et se réajuster en ayant accès à leurs pratiques documentées.

La structure des ateliers représentée dans notre arbre thématique, précisément l'équilibre entre les moments d'apprentissages et ceux de mise en pratique avec la tablette numérique, permet aussi aux élèves de développer leur jugement critique. Les élèves peuvent recevoir, dans divers contextes, des rétroactions et les appliquer dans le but de s'approcher des critères de réussite. Ceci implique un raisonnement métacognitif. Lorsqu'une rétroaction est efficace, elle permet à l'élève qui la reçoit de s'approcher des critères visés (Hattie, 2020), ce qui l'amène à s'engager. En effet, en s'écoutant à plusieurs reprises et en se proposant des rétroactions diversifiées, les élèves sont en mesure de cibler ce qui est désiré lors d'une présentation orale et ce qui ne l'est pas. À nouveau, un raisonnement métacognitif en résulte. À l'inverse, en référence à l'événement analysé au chapitre précédent lors de la rencontre avec l'enseignante, les rétroactions trop longues et contenant trop d'informations condensées surchargent cognitivement les élèves. Il ne faut pas s'attendre à une réponse de leur part puisque un point de saturation est atteint: ils ne sont plus réceptifs et ils ne retiennent pas ce qui est dit. Ils ne pourront donc pas s'autoréguler par la suite, ce qui entre en opposition avec le rôle des rétroactions.

Rendre les élèves actifs dans la planification, l'évolution et dans l'évaluation de leurs progrès académiques, donc les amener à mobiliser des compétences métacognitives, fait en sorte qu'ils sont de meilleurs apprenants (Education Endowment Foundation, 2018). La méta-analyse de l'EEF rapporte aussi que les pratiques pédagogiques qui soutiennent l'autorégulation sont celles qui ont le plus d'effet sur les apprentissages des élèves. Ici, nous avons un contexte qui est riche en opportunités de s'exercer à s'autoréguler. Plusieurs indicateurs nous permettent de dire que le contexte d'apprentissage proposé par la recherche permet aux élèves de s'approcher des critères de réussite. Par ailleurs, le SEP des élèves est favorisé par une rétroaction efficace

qui les amène à ajuster leurs pratiques et à constater que leurs compétences s'améliorent. Témoigner de sa propre performance, puis recevoir des rétroactions ou s'en formuler soi-même est une pratique qui a soutenu les apprentissages des élèves en difficultés.

Les nombreux moments où les élèves formulent et/ou reçoivent des rétroactions et où l'enseignante fait de l'étayage s'apparentent à la conception de l'apprentissage visible de Hattie (2020). En effet, il considère que :

L'enseignant doit savoir s'il y a apprentissage ou non, savoir quand faire des expériences et quand tirer des apprentissages de ces expériences, apprendre à surveiller ce qui se passe, solliciter et donner des rétroactions, et savoir quand il convient d'offrir des stratégies d'apprentissage de rechange lorsque les autres stratégies ne fonctionnent pas. Ce qui importe le plus, c'est que l'enseignement soit visible pour l'élève et que l'apprentissage soit visible pour l'enseignant (Hattie, 2020, p.19)

De plus, les regroupements physiques de la SAÉ où les élèves sont actifs que nous avons observés permettent à l'enseignante d'être près des élèves et de témoigner de leurs apprentissages. Dans un contexte où l'enseignement devant le groupe est prédominant, cet accès direct au niveau de compétence des élèves n'est pas possible. La pratique guidée est un moment fondamental pour que l'enseignante ait une connaissance du niveau de compétence de ses élèves. Elle peut réajuster ses interventions et ses ateliers formatifs au besoin. Pour les élèves, la mini-leçon et l'entretien en sous-groupe sont les moments clés d'un enseignement visible. En effet, ils ont une idée claire de ce qui est attendu d'eux, donc des critères de réussite à atteindre.

Dans notre cas, l'enseignante prévoit des temps où les élèves sont autonomes, elle circule en classe, elle leur enseigne des stratégies, elle guide les élèves avec des rétroactions, ce qui rend fluide le déroulement de la SAÉ. Dans l'arbre thématique, nous pouvons remarquer les nombreux moments où les élèves interagissent avec les rétroactions par la couleur jaune. La diversité des ressources et la modulation du processus d'apprentissage contribuent à situer les élèves dans leur ZPD et les pratiques pédagogiques font en sorte que les élèves sont en mesure de constater qu'ils s'approchent des critères de réussite.

D'autre part, les élèves ont été en interaction constante lors de la SAÉ. Les encouragements et les discussions sont à distinguer des rétroactions, celles-ci se voulant plus personnelles et moins ciblées sur les manifestations de la compétence à communiquer oralement. Nous avons indiqué en bleu les moments où les élèves interagissent, soit dans chaque atelier formatif.

Tout au long du projet, les élèves étaient jumelés en équipes, à l'exception de l'atelier de la mini-leçon. Notre interprétation est qu'ils s'engagent comportementalement s'ils peuvent travailler en équipe dans un contexte qui leur permet de s'entraider. L'attention et la concentration des élèves sont observées dans des tâches s'ils y accordent une importance et si elles ne sont pas trop longues. En effet, une tâche chronophage peut mener à un désengagement. Travailler en équipe implique aussi un désir de fournir des efforts dans le but de faire sa part des choses. Des interactions variées et riches en découlent, tout comme de la persévérance et la recherche de défis. Cependant, ces formes d'engagement variées sont identifiées lorsque les équipes sont équilibrées et que les élèves s'entendent bien.

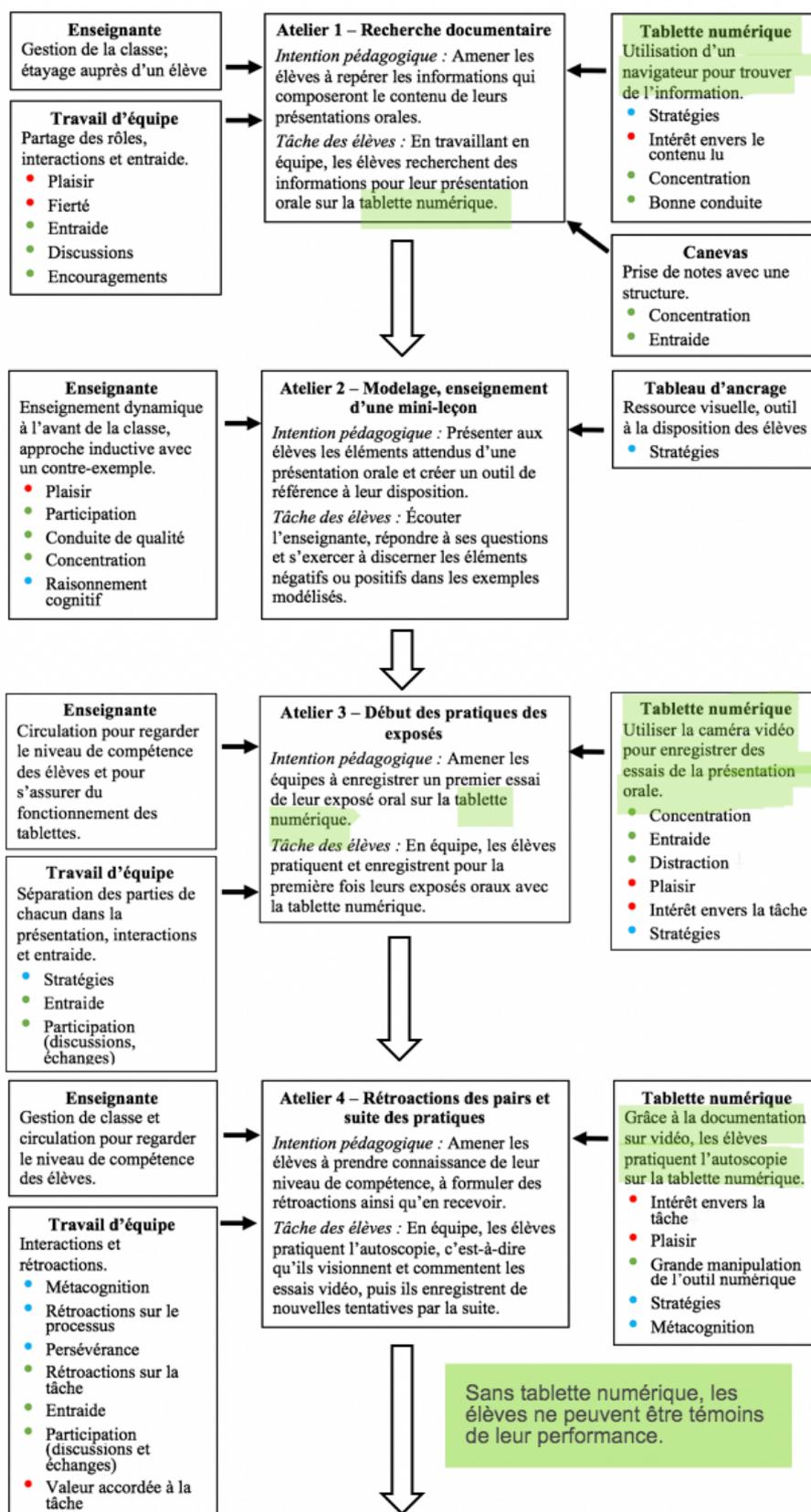
Le travail d'équipe amène les élèves à utiliser des stratégies communes, à les partager entre eux, donc à s'engager sur le plan cognitif. Le SEP des élèves s'intensifie lorsque leurs camarades les encouragent ou les félicitent pour leur travail. Jumeler les élèves en équipe les amène également à interagir avec les autres et facilite la formulation de rétroactions. Les élèves peuvent s'impliquer sur le plan cognitif et s'autoréguler par la suite. Un élève qui régule ses comportements voit son niveau de compétence augmenter.

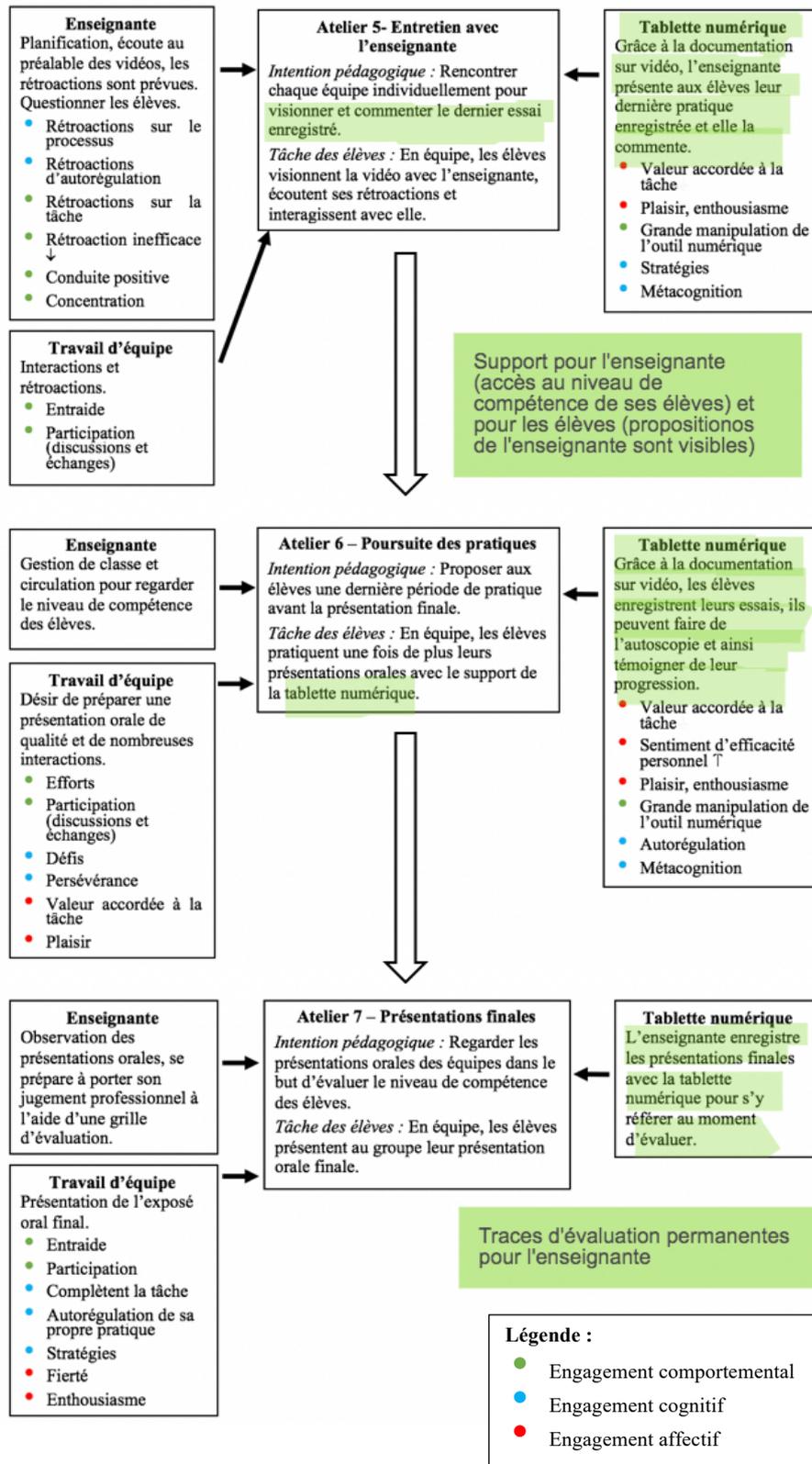
De plus, le travail d'équipe est favorable à un engagement affectif accru sous certaines conditions, notamment la bonne cohésion de groupe. En effet, cette composante pédagogique aux ateliers fait en sorte que les élèves s'aident et qu'ils se soutiennent dans les différentes étapes à réaliser. Le travail d'équipe est donc favorable à l'accroissement de l'engagement affectif. Fredricks et al. (2004) rappellent que les émotions associées aux pairs sont un facteur de l'engagement affectif. Price et al. (2011) estiment aussi que jumeler des élèves afin qu'ils se donnent mutuellement des rétroactions favorise un plus grand engagement. Le travail d'équipe est l'une des composantes pédagogiques simples à mettre en place, mais plusieurs conditions doivent être réunies pour que celui-ci soit fécond.

5.1.3 L'intégration de la tablette numérique

Nous présentons en vert dans notre arbre thématique les utilisations de la tablette numérique.

Figure 23 - Arbre thématique annoté pour les composantes de la tablette numérique (source : autrice)





L'intention d'utilisation de la tablette numérique est planifiée à travers les principes des ateliers formatifs. Becchetti-Bizot (2017) rappelle l'importance d'intégrer les technologies dans des contextes optimaux si l'on veut réellement engager les élèves dans les tâches. Tout au long du travail de recherche, nous avons soutenu l'idée qu'utiliser la tablette numérique comme outil d'apprentissage n'est pas suffisant, c'est plutôt la tâche qui y est associée et les choix pédagogiques qui en découlent qui ont un effet sur l'engagement des élèves. Cette idée est conforme aux propos du rapport de l'Education Endowment Foundation (2019) qui mentionne que pour intégrer le numérique en classe, il faut savoir au préalable comment il ajoutera à l'enseignement et à l'apprentissage. Le rapport ajoute que l'utilisation du numérique est un apport aux pratiques pédagogiques, mais qu'il ne les modifie pas en soi (Education Endowment Foundation, 2019). En effet, il faut considérer l'ajout apporté par la tablette numérique à une tâche plutôt que l'unique utilisation de l'outil. Dans notre cas, un usage judicieux de la tablette numérique est planifié par l'enseignante pour soutenir les pratiques pédagogiques que la recherche sait déjà puissantes (enseignement explicite, rétroactions, documentation sur vidéo).

L'arbre thématique nous démontre qu'en plus de permettre aux élèves de faire de l'autoscopie, la documentation vidéo permet à l'enseignante de collecter des traces. La tablette numérique a la capacité de documenter la démarche d'apprentissage, ce que l'enseignante exploite. Elle peut utiliser par la suite ces traces pour connaître le niveau de compétence de ses élèves, commenter leur travail et faire des évaluations formatives ou sommatives. Par la suite, le fait d'avoir un accès rapide et facile à ces traces permet à l'enseignante de moduler ses interventions pédagogiques.

Aussi, la tablette numérique comme dispositif pour enregistrer et visionner des essais de présentations orales ajoute un aspect de plaisir à l'expérience des élèves. À plusieurs reprises, des rires et des sourires sont observés, spécifiquement lors des moments d'enregistrement et d'écoute. Le plaisir associé à l'utilisation des fonctions de la tablette tel que l'enregistrement vidéo nous semble important puisque l'intérêt et le plaisir éprouvés par les élèves à l'égard de la compétence à communiquer oralement sont souvent faibles (Paquet, 2021; Sénéchal, 2012 et Dumais, 2008). L'apport de la tablette numérique dans l'apprentissage de cette compétence rend la tâche plus agréable, notamment parce que les élèves prennent plaisir à enregistrer et à écouter leurs essais sur vidéo. Il nous semble d'autant plus intéressant d'intégrer le numérique

dans le développement de cette compétence s'il peut susciter le plaisir des élèves, considérant qu'en général on s'y intéresse moins.

Les participants à la recherche sont engagés cognitivement dans les tâches issues de notre SAÉ, majoritairement lorsque la tablette numérique est utilisée. Nous observons que le fait d'exploiter pleinement (dans un contexte réfléchi) un outil technologique comme la tablette numérique favorise l'utilisation de stratégies, donc un accroissement de l'engagement cognitif. En effet, les élèves manipulent l'outil technologique et ils développent des astuces (ajouter des sous-titres, chercher des synonymes sur un navigateur, etc.). Aussi, le fait que les élèves s'écoutent facilement et fréquemment les aide à diminuer la surcharge cognitive de la tâche et à porter leur attention sur la performance. La tablette numérique permet de produire des essais, de les documenter sur vidéo et de se réécouter facilement (individuellement, avec les pairs ou avec l'enseignante). À chacun de ces moments, un travail métacognitif se produit, car les élèves se questionnent sur leur niveau de compétence ou de compréhension, puis ils identifient les éléments nécessaires à leur progression. Comme l'illustre notre arbre thématique, une analyse du travail produit par les élèves de façon personnelle est soutenue par l'utilisation de la tablette numérique à travers des ateliers formatifs.

L'utilisation de la tablette numérique dans les classes est intéressante si un accès rapide à ces outils technologiques est possible. Dans notre recherche, ce qui rend la SAÉ d'autant plus pertinente est la rapidité avec laquelle les élèves effectuent une tâche. L'utilisation des tablettes numériques s'avère fluide puisqu'elles n'impliquent pas de branchement, sont mobiles et se manipulent aisément. Baccino et Draï-Zerbib (2012) ainsi que Villemonteix et Nogry (2016) soulignent aussi ces spécificités particulières à la tablette numérique dans leurs études respectives. Aussi, les élèves peuvent s'échanger l'outil sans problème. De plus, sa versatilité accroît sa pertinence, car son usage peut être varié : enregistrer des vidéos, faire une recherche documentaire, écrire avec le clavier tactile, etc.

Les compétences des élèves se sont aussi améliorées, puisque la tablette numérique permet aux équipes de travailler à leur rythme pendant qu'ils enregistrent des essais et pratiquent l'autoscopie. Lors des ateliers où les élèves s'enregistrent, le nombre d'essais ou la quantité de rétroactions à faire ne sont pas prescrits par la tâche. Selon le rythme des équipes et les besoins qui leur sont propres, le déroulement s'ajuste. En effet, une équipe qui échoue son essai de présentation orale peut le recommencer tandis qu'une autre équipe n'aura pas nécessairement besoin de le faire. De plus, lorsqu'ils pratiquent l'autoscopie, ils reculent, avancent, écoutent

selon leurs besoins les enregistrements enregistrés. Une démarche pédagogique soutenue par l'intégration des tablettes numériques favorise la réussite par le respect du rythme de travail des élèves (Epstein et Millon-Fauré, 2019; Boissière et al., 2013). À cet égard, Epstein et Million Fauré (2019) rappellent l'importance de respecter le rythme des élèves, particulièrement pour ceux qui ont des difficultés.

Il faut souligner le fait que la démarche d'apprentissage proposée dans cette SAÉ peut être mise en œuvre dans toutes les classes avec les ressources qui sont généralement accessibles. Considérant que le développement de cette compétence est un processus complexe, et ce plus particulièrement pour les élèves en difficulté qui ont déjà connu de l'insuccès, il importe de mettre en évidence ici que la motivation découle principalement du fait que les élèves voient leur progression tandis que le rôle de la tablette numérique est d'assurer la fluidité du processus pour y parvenir. Nous sommes donc davantage dans une motivation intrinsèque, soit le type de motivation visé en pédagogie : l'élève a une satisfaction personnelle parce qu'il apprend, parce qu'il se sent compétent et parce qu'il voit que ses efforts portent fruit.

La ressource numérique s'insère dans la démarche d'apprentissage prévue par l'enseignante en requérant très peu de temps pour sa gestion. L'intégration de la ressource numérique rend possible une pratique pédagogiquement féconde avec fluidité en ajoutant à toute fin pratique aucun temps à l'activité.

Par ailleurs, une démarche comme celle que nous proposons favorise le développement de plusieurs compétences transversales prescrites par le PFEQ (usages des ressources numériques, traitement de l'information, collaboration), comme l'analyse du travail dans les 7 ateliers nous permet de l'observer. Les élèves réalisent des tâches tout au long des ateliers qui contribuent au développement de celles-ci.

5.2 Développement de la compétence à communiquer oralement et engagement scolaire

Cette section propose une synthèse de l'interprétation avec le but de répondre aux deux objectifs de recherche.

Tout d'abord, nous décrivons le lien entre les composantes d'une SAÉ intégrant une ressource numérique et le niveau d'engagement scolaire. Selon nos observations, les trois types d'engagement des élèves sont impliqués à travers des tâches de la SAÉ. Notre arbre thématique

présente sous forme de listes les indicateurs de l'engagement scolaire en dessous des composantes pédagogiques impliquées dans les ateliers formatifs.

Premièrement, les tâches requérant aux élèves d'être physiquement impliqués soit en manipulant la tablette numérique, en étant investi pour pratiquer leur présentation orale ou en échangeant avec leurs pairs et l'enseignant incitent un engagement comportemental. L'encadrement disciplinaire de l'enseignant est également une variable qui a une incidence sur cette forme d'engagement.

Deuxièmement, notre arbre thématique nous permet de situer l'engagement cognitif. À travers notre SAÉ, nous identifions que celui-ci s'est présenté sous forme de métacognition, d'utilisation de stratégies, de rétroactions complexes, de persévérance et d'autorégulation. Nous notons que chaque atelier formatif a entraîné une implication cognitive des apprenants. La structure des ateliers et les choix pédagogiques de l'enseignante requéraient des élèves qu'ils fassent preuve de réflexion. Pour réaliser la SAÉ, les élèves devaient faire de l'autoscopie et formuler/recevoir des rétroactions en équipe. La tablette numérique vient alors soutenir ces pratiques puisqu'elle permet une documentation sur vidéo. Ces pratiques impliquent des questionnements, des réflexions et des échanges, donc un engagement cognitif.

Troisièmement, la réalisation de la SAÉ a suscité un engagement affectif puisque les élèves ont généralement eu du plaisir à réaliser les ateliers formatifs. En effet, l'écoute des vidéos et les moments d'enregistrement ont ajouté une ambiance positive, remarquée par des rires et des sourires. De plus, le travail d'équipe a engagé les élèves au niveau affectif, car ils se sont souciés du bien-être de leurs coéquipiers. Nous avons également noté une cohésion entre les membres des équipes puisqu'ils s'encourageaient et ils étaient fiers de leur travail commun. L'engagement affectif n'a pas été seulement identifié entre les élèves, mais aussi envers la tâche à réaliser. Lorsque les élèves visionnaient leurs pratiques et qu'ils étaient ainsi témoins de leur amélioration, une utilité et une valeur ont été accordées à la tâche. Le travail à réaliser était plus intéressant pour eux considérant qu'ils savaient que s'ils s'investissaient, leur performance s'améliorait.

Nous pouvons penser que les élèves qui s'approprient cette démarche seront plus efficaces lorsqu'ils qu'ils s'engageront à nouveau dans une activité similaire, parce qu'ils maîtrisent la ressource numérique, la rétroaction et qu'ils ont une conception plus précise de l'objectif visé.

Par la suite, nous répondons au 2^e objectif en décrivant le processus d'apprentissage et le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves en difficulté d'apprentissage dans une SAÉ qui intègre une ressource numérique.

À travers les ateliers formatifs, les exposés oraux sont travaillés longuement, puis les élèves s'impliquent dans ceux-ci. Le développement de la compétence a été progressif, ce qui a permis aux élèves de progresser est leur connaissance des critères de réussite. En effet, dès le 2^e atelier formatif (mini-leçon de l'enseignante), les élèves avaient entendu les attentes de l'enseignante d'une bonne communication orale, puis ils avaient un support visuel résumant ceux-ci (tableau d'ancrage). Le développement de la compétence s'est alors basé sur cet enseignement que nous considérons essentiel. De plus, les apprenants ont pu améliorer leur performance à l'oral puisqu'ils ont été témoins de leur niveau de compétence. La tablette numérique supporte cela, puisque les élèves avaient accès aux enregistrements documentés. Il est aussi nécessaire que l'enseignante ait une idée du niveau de compétence de ses élèves, puisqu'elle peut ajuster son étayage ou même revoir la structure de ses ateliers. Si l'enseignante du groupe avait considéré que ses élèves n'étaient pas au niveau souhaité lors du dernier atelier de pratique (atelier 6), elle aurait pu ajouter une période de pratique additionnelle ou soutenir davantage une équipe. Sans savoir où ses élèves se situent, donc sans que leurs apprentissages soient visibles, un enseignant ne peut se réajuster d'une telle manière.

Le travail dans cette SAÉ a été réparti sur trois semaines pour un total d'environ 10 heures et il s'agit d'une activité qu'ils ont vécue pour la première fois. Nous notons une progression de 11,33 points de pourcentage, chez des élèves qui ont vécu une SAÉ intégrant des pratiques considérées probantes par la recherche en compétence à communiquer oralement. Dans une grille descriptive, le niveau de compétence peut passer d'un échec ou d'une note faible à un résultat qui s'approche d'un niveau de maîtrise. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que la mise en œuvre à plusieurs occasions de ce type de contextes d'apprentissages à divers moments pendant l'année scolaire peut permettre aux élèves d'atteindre le niveau de maîtrise souhaité.

Pour terminer, faire vivre une SAÉ rendant les apprentissages visibles pour l'enseignante (rétroactions, documentation sur vidéo, regroupements qui facilitent l'accès au niveau des élèves) et l'enseignement visible pour les élèves (modélisation, critères de réussite connus, stratégies enseignées), de la compétence à communiquer oralement intégrant pleinement la tablette numérique, favorise la réussite académique de cette compétence essentielle.

Conclusion

À travers notre étude de cas dans une classe d'adaptation scolaire, nous nous sommes intéressés à une SAÉ comportant des pratiques inclusives et une intégration optimale d'une ressource numérique. Spécifiquement, nous avons décrit son impact sur l'engagement scolaire et sur le développement de la compétence à communiquer oralement.

Dans la problématique, nous avons tout d'abord rappelé que l'incidence de la maîtrise de la compétence à communiquer oralement est grande, car elle peut avoir un effet sur le plan social, sur l'aspect personnel et sur la réussite académique des élèves. Les élèves en difficulté d'apprentissage peuvent rencontrer des défis en communication orale (Berne, 2004). De plus, la compétence à communiquer oralement vient avec un lot de défis pour les enseignants. Certains chercheurs relèvent que les enseignants manquent de ressources didactiques et de temps pour enseigner cette compétence bien que celle-ci soit prescrite par le PFEQ. Une meilleure compréhension de la compétence et des pratiques pédagogiques susceptibles d'en soutenir le développement peuvent contribuer à relever ces défis. Le premier défi pour l'enseignant est d'apprendre à repérer et à utiliser toutes les situations de communication orale qui surviennent dans la vie de la classe ou de l'école afin d'y voir des occasions privilégiées de développement de cette compétence et le soutenir par la mobilisation des stratégies déjà ciblées comme objets d'apprentissage (Le Pailleur et Caza, 2011, p.3). De plus, nous avons mis en évidence que des composantes d'un enseignement intégrant des pratiques efficaces en compétence à communiquer oralement sont peu présentes dans les classes québécoises (Cormier, 2018; Plessis-Bélaïr et De Koninck, 2009). Pourtant, il importe de mettre en place les conditions favorisant le développement de cette compétence tout au long de l'expérience scolaire des élèves. Parallèlement, l'apport de la tablette numérique en milieu scolaire et l'importance de son intégration pédagogique optimale sont abordés. Certes, l'accessibilité et les ressources matérielles sont le premier pas vers une appropriation des pratiques pédagogiques intégrant le numérique. Par contre, les compétences technologiques des enseignants doivent se développer et s'adapter au rythme important de l'intégration du numérique dans notre société. En effet, la simple intégration du numérique, sans planification ou utilisation féconde, ne sert pas au développement des connaissances des élèves (Education Endowment Foundation, 2019). Par contre, la pleine intégration du numérique a un potentiel pour soutenir les apprentissages des élèves en difficulté. Ces aspects de la

problématique, sociaux et scientifiques, mènent vers la formulation des questions de recherche : *Dans le cadre d'une situation d'apprentissage et d'évaluation visant le développement de la compétence à communiquer oralement, que peut-on observer sur le plan de l'engagement scolaire et des apprentissages chez un groupe d'élèves du primaire ayant des difficultés d'apprentissage ? Dans le cadre de cette activité d'apprentissage, quels sont les usages et apports d'une tablette numérique ?*

Dans le deuxième chapitre, nous avons énuméré les caractéristiques des élèves en difficulté selon Desrochers et Guay (2020), puis nous avons exposé les pratiques pédagogiques inclusives en compétence à communiquer oralement qui peuvent soutenir plus efficacement les apprentissages des élèves qui éprouvent des difficultés. Parmi celles-ci, nous avons ciblé l'enseignement explicite (Bissonnette et al., 2007), les ateliers formatifs (Dumais, 2011), les rétroactions (Hattie, 2020) et la documentation sur vidéo (Lacasse, 2017). Nous nous sommes basés sur la séquence didactique pour développer la compétence à communiquer oralement de Dolz et Schneuwly (2009) et les travaux de Dumais (2011) proposant d'intégrer aux enseignements l'évaluation des pairs, l'autoévaluation et les ateliers formatifs. Ces pratiques pédagogiques permettent aussi de rendre visible le raisonnement des élèves et contribuent à une meilleure compréhension du niveau de développement de leur compétence à communiquer oralement. Par la suite, notre deuxième section du cadre de référence a abordé la terminologie et a proposé une définition de l'outil technologique utilisé dans le cadre de la SAÉ : la tablette numérique. Les apports de cet outil pour soutenir les élèves en difficultés ont aussi été nommés. Nous avons notamment ciblé l'utilisation de l'outil numérique pour faire de l'autoscopie, pour formuler des rétroactions et pour regrouper de la documentation sur vidéo. Par la suite, la troisième section du cadre de référence aborde le modèle de l'engagement scolaire de Fredricks et al. (2004) dans une perspective triadique (comportemental, cognitif et affectif). Les principaux indicateurs des types d'engagement sont identifiés et colligés dans des tableaux. Nous terminons le chapitre par une synthèse du modèle théorique ainsi qu'une justification de celui-ci. Une fois les concepts essentiels de notre question de recherche abordés, nous formulons les objectifs de la recherche : *décrire le lien entre les composantes d'une situation d'apprentissage et d'évaluation intégrant une ressource numérique et le niveau d'engagement scolaire et décrire le processus d'apprentissage et le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves en difficulté d'apprentissage dans une activité d'apprentissage qui intègre une ressource numérique.*

Afin de répondre à ces objectifs spécifiques, nous avons mené une étude issue du paradigme interprétatif, soit une étude de cas qualitative. Notre troisième chapitre, soit la méthodologie de la recherche, présente en premier le cas à l'étude, soit une classe d'adaptation scolaire d'une école primaire à Montréal composée de 16 élèves en difficulté d'apprentissage. L'enseignante du groupe, aussi qualifiée comme orthopédagogue, utilisait au préalable le numérique dans ses enseignements quotidiens. Nous présentons par la suite la méthode de recrutement des participants et les critères d'inclusion exigés par notre projet de recherche. Nous décrivons également les 9 participants, soit 6 garçons et 3 filles, tous dyslexiques/dysorthographiques. De plus, 8 d'entre eux ont un TDAH, puis 5 ont un trouble du langage. La présentation des outils de collecte de données s'ensuit. Pour répondre au premier objectif de recherche, nous avons fait des observations directes non participantes. Ces observations nous permettent de décrire le lien entre les composantes de la SAÉ et le niveau d'engagement des élèves. En nous basant sur les indicateurs de l'engagement scolaire de Fredricks et al. (2004), ciblés dans notre cadre conceptuel, nous sommes en mesure d'observer les composantes pédagogiques qui favorisent l'engagement scolaire des participants. De plus, pour répondre au deuxième objectif, une analyse documentaire a été réalisée à partir de grilles d'évaluation complétées par l'enseignante à deux reprises pendant la SAÉ (une au début du processus d'apprentissage et une à la fin). Nous présentons également notre orientation d'analyse des données, soit l'analyse thématique. Une fois les données recueillies et transposées dans une narration, un travail d'analyse a été fait dans le but de cibler les thèmes principaux issus du corpus. Notre tableau comportant les thèmes identifiés a été ajouté à notre méthodologie. Finalement, les considérations éthiques et déontologiques conformes aux exigences de l'Université de Montréal ont été exposées.

Le chapitre suivant, dans la présentation et l'analyse des résultats, présente tout d'abord des analyses thématiques liant les formes d'engagement scolaire à des composantes pédagogiques. Des exemples textuels tirés de notre narration sont présentés dans le but de soutenir nos propos tout comme un tableau résumé comportant les thèmes essentiels. Finalement, pour chaque atelier formatif réalisé, nos analyses thématiques sont présentées sous forme de schéma. Par la suite, le deuxième objectif de recherche implique une analyse documentaire basée sur des grilles d'évaluation. Selon les résultats obtenus et le visionnement des présentations finales, nous avons pu décrire le développement du niveau de compétence des élèves.

Dans l'interprétation des résultats, notre arbre thématique met en évidence les composantes pédagogiques et les niveaux d'engagement, ceux-ci permettant de répondre à la question de recherche. Nous avons observé que l'engagement scolaire des élèves a été favorisé par certaines composantes des activités d'apprentissages. En effet, le travail d'équipe, les tâches courtes et accessibles et la manipulation de la tablette numérique pour chercher des informations ont semblé engager les élèves sur le plan comportemental. Ceux-ci se conduisaient bien, ils étaient concentrés (regard et attention) sur la tâche, ils participaient activement à la réalisation du travail demandé et ils fournissaient de nombreux efforts. Par ailleurs, l'engagement cognitif a été généralement observé lorsque les élèves écoutaient leurs enregistrements vidéo sur la tablette, car ils utilisaient diverses stratégies. Aussi, la mini-leçon de l'enseignante (mise en relation dans la séquence didactique et modélisation en enseignement explicite) favorisait l'engagement cognitif des élèves, car ils ont eu accès aux critères de réussite et ils ont pu savoir quelles étaient ses attentes. Proposer des tâches dans la zone proximale de développement a engagé les élèves, tout comme la formulation de rétroactions axées sur le processus et l'autorégulation. Les élèves persévéraient également lors des ateliers, donc ils ont été engagés sur le plan cognitif. Par la suite, les principales composantes à considérer pour engager les élèves sur le plan affectif étaient le choix du sujet, le jumelage en équipes de travail et l'écoute des essais sur la tablette numérique. Lorsque les élèves faisaient des choix dans une tâche, ils étaient plus intéressés dans celle-ci et ils réagissaient au contenu qu'ils lisaient. De plus, le travail d'équipe a incité la collaboration et la considération du bien-être des pairs. L'écoute des vidéos sur la tablette numérique ajoute une dimension de plaisir à l'expérience des élèves dans le développement de la compétence à communiquer oralement, car nous avons observé des rires et des sourires lorsqu'ils écoutaient leurs pratiques. Notre interprétation soutient également que les composantes pédagogiques que nous considérons efficaces (l'enseignement explicite, les rétroactions et les interactions, l'utilisation de la tablette numérique) ont un point commun : elles rendent les apprentissages visibles pour l'enseignant et les enseignements visibles pour les élèves. Autrement dit, par la segmentation des tâches et les multiples occasions que les élèves ont pour s'exercer (enseignement explicite), les nombreux commentaires reçus des pairs et de l'enseignante à l'écrit et à l'oral (rétroactions), les moments en travail d'équipe qui favorise les échanges et les discussions (interactions), la documentation vidéo et l'autoscopie (tablette numérique), l'enseignant est témoin des apprentissages des élèves et les élèves savent ce qui est attendu d'eux. Les acteurs impliqués peuvent se réguler (pédagogiquement ou comme apprenant) selon les besoins identifiés. Par exemple, l'enseignant

pourrait soutenir davantage une équipe qui rencontre un obstacle, différencier la tâche en cours de réalisation pour un élève qui éprouve une difficulté, etc. D'autre part, les enseignements sont visibles pour les élèves, c'est-à-dire qu'ils bénéficient d'une modélisation, ils connaissent les critères de réussite et on leur enseigne des stratégies pour atteindre ces mêmes critères. De plus, grâce à la tablette numérique, ils sont témoins de leur performance à l'oral à plusieurs reprises, donc ils sont conscients de leur niveau de compétence et ils savent qu'ils peuvent avoir un contrôle sur leur réussite.

Les analyses thématiques de notre recherche ont démontré que travailler cette compétence avec des ateliers formatifs intégrant la tablette numérique avait un impact positif sur les apprentissages des élèves. Effectivement, une démarche favorisant une intégration optimale des ressources numériques s'est avérée efficace, car chaque participant de la recherche a augmenté son résultat académique. Dans notre projet, l'utilisation de la tablette numérique à des fins d'autoscopie, de documentation sur vidéo et d'écoute permettant la formulation efficace de rétroactions a outillé les apprenants afin qu'ils développent leurs habiletés en compétence à communiquer oralement. Alors, intégrer la tablette numérique dans un contexte réfléchi est une pratique complexe (Stockless et al., 2018b), mais qui doit tout de même être appliquée par le personnel enseignant. Ces usages du numérique sont de nature à rendre possible des pratiques pédagogiques qui autrement pourraient sembler hors de portée.

Il est souhaitable de mettre en place des contextes plus complexes intégrant des ressources numériques qui servent à rendre l'apprentissage visible pour les enseignants et l'enseignement visible pour les élèves, car nous savons sa pertinence par les effets positifs qui en découlent.

Forces et limites de la recherche

Une force du projet de recherche est le contexte scolaire naturel où l'expérimentation se déroule, c'est-à-dire que les composantes de l'activité se vivent sans soutien ou ressource particulière, notamment en ce qui a trait aux ressources numériques. L'ensemble de l'expérimentation de la recherche a été réalisée par l'enseignante, dans un contexte réel d'apprentissage, ce qui assure une forme de validité à notre projet. Un enseignant qui lit ce projet de recherche peut reproduire la situation d'apprentissage et d'évaluation, et ainsi favoriser le développement des compétences à communiquer oralement et l'engagement de ses élèves, notamment ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage.

De plus, nous considérons que la présente recherche peut contribuer à outiller les enseignants à travers l'enseignement des composantes de la compétence à communiquer oralement. Aussi, elle est susceptible de contribuer au perfectionnement des pratiques professionnelles. L'enseignante qui a participé avec son groupe à notre projet nous a mentionné que son point de vue sur la communication orale a changé à la suite de la réalisation des ateliers formatifs. Elle comprend maintenant l'importance d'offrir des situations d'apprentissages s'apparentant aux principes de l'enseignement explicite pour les élèves, tout en considérant l'intégration optimale des ressources numériques. En effet, elle nous a précisé qu'elle souhaitait maintenant avoir un usage plus complet du numérique (collaboration, création, etc.) en continuant d'aller plus loin que la simple consommation d'applications sur la tablette numérique. Ses pratiques quotidiennes ont été bonifiées par ce projet de recherche, spécifiquement quant à l'intégration optimale et réfléchie des outils technologiques.

Par ailleurs, le présent projet de recherche comporte certaines limites qui nous invitent à la prudence dans l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus. Le contexte dans lequel la recherche a été réalisée dans la classe participante était affecté par la pandémie. Dans un contexte idéal, la chercheuse serait physiquement allée en classe observer les élèves. Le tout s'est fait à distance, par le biais d'une documentation sur vidéo. En écoutant les enregistrements, certains passages ont parfois été peu compris dû au grand bruit qui limitait notre compréhension. Spécifiquement dans un contexte où la compétence à communiquer oralement est travaillée, il n'est pas optimal de ne pas bien entendre certains passages. Il nous semble que certains moments auraient pu être mieux entendus pour assurer une plus grande fiabilité de l'étude de notre situation d'apprentissage et d'évaluation.

De plus, comme précisé dans notre méthodologie, la situation d'apprentissage et d'évaluation s'est déroulée sur six semaines. Les données sur les interventions pédagogiques ont alors été recueillies dans des moments ciblés. Nous ne pouvons pas généraliser les effets de cette planification d'enseignement sur une année complète. De plus, nos données ont été recueillies en fin d'année scolaire, plus précisément au mois de juin 2021. À ce moment de l'année, les élèves sont parfois moins impliqués dans les tâches, car les vacances d'été arrivent sous peu.

Finalement, comme nous avons réalisé une étude de cas, notre échantillon de recherche (n=9) est relativement petit. En effet, l'expérimentation réalisée n'a eu lieu qu'avec une seule classe et un échantillon de convenance. D'autres études seront donc requises pour mieux comprendre les effets auprès d'autres populations.

Pistes de recherches futures

D'autres recherches sont requises pour mieux comprendre l'effet cumulatif de ce type de situation d'apprentissage et d'évaluation. En effet, il serait intéressant de déterminer l'effet d'une SAÉ sur le développement de la compétence à communiquer oralement qui s'étend sur une plus longue durée. Considérant qu'en trois semaines les élèves ont, en moyenne, augmenté leur résultat de 11,33 points de pourcentage, une répétition de ce type d'activités pourrait potentiellement permettre une hausse encore plus marquée des résultats. L'objectif pourrait être de déterminer si les apprentissages réalisés seraient plus importants et plus significatifs, et par le fait même, de savoir si le niveau d'engagement des élèves serait aussi augmenté.

De plus, il serait intéressant de réaliser une recherche sur l'intégration de la tablette numérique dans le développement de la compétence à communiquer oralement dans un contexte où la production finale proposée aux élèves ne soit pas une présentation orale devant le groupe. Varier les formules pédagogiques de la situation d'apprentissage et d'évaluation permettrait d'enrichir nos connaissances dans ce domaine, en plus d'inspirer des enseignants sur des pratiques variées et explicites favorisant le développement de la compétence.

Bibliographie

- Allaire, S., Thériault, P., Gagnon, V. et Normandeau, L. (2013). *Étude de cas multiples sur le développement de l'écriture dans des classes du secondaire utilisant le blogue*. Université du Québec à Chicoutimi. <http://affordance.uqac.ca/publications/Rapport-Blogue-Sec-v8.pdf>
- Allen, N. (2014). Enseignement de la littératie volet oral au troisième cycle du primaire québécois : le cas de la compréhension orale. *Language and Literacy*, 16, 1. <https://doi.org/10.20360/G2488H>
- Allen, N. (2017). *Verbalisation de stratégies de compréhension orale dans des projets d'écoute en français langue d'enseignement, par des élèves du 3e cycle du primaire* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/10888/1/D3342.pdf>
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 27.
- Appleton, J., Christenson, S. et Furlong, M. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the schools*, 45, 369-386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Baccino, T. et Draï-Zerbib, V. (2012). *L'usage des tablettes numériques: évaluation ergonomique*. Communication présentée au Colloque Ecritech.
- Bandura, A. (2019). *Auto-efficacité: Comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie* (3e éd.). De Boeck Supérieur.
- Basham, J. et Marino, M. (2013). Understanding STEM education and supporting students through universal design for learning. *Teaching Exceptional Children*, 45, 8-15. <https://doi.org/10.1177/004005991304500401>
- Becchetti-Bizot, C. (2017). *Repenser la forme scolaire à l'heure du numérique : vers de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner*. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale (n° 2017-056). Inspection générale de l'Éducation nationale. https://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/55/1/IGEN-Rapport2017-056-Repenser-forme-scolairenumerique-nouvelles-manieres-apprendreenseigner_849551.pdf
- Bélec, C. (2016). La rétroaction multitype : corriger des rédactions : quand la combinaison de différents types de rétroactions aide nos étudiants... et nous simplifie la vie, 29(2). <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/37451>
- Bergeron, G. et Granger, N. (2016). Les retombées de deux projets de recherche-action impliquant une collaboration interprofessionnelle sur le développement des pratiques inclusives au secondaire. *Education Sciences & Society*, 7(1), 161-177. <https://doi.org/10.3280/ess1-2016oa3504>

- Berne, J. E. (2004). Listening Comprehension Strategies: A Review of the Literature. *Foreign Language Annals*, 37(4), 521-531. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2004.tb02419.x>
- 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, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3943>
- Bernet, E. et Karsenti, T. (2013). Les TIC et l'engagement scolaire au primaire. *Education et formation*, (e-300), 195-212.
- Bernet, E., Karsenti, T. et Roy, N. (2014). Mesure de l'engagement scolaire. Engagement scolaire en milieux défavorisés: traduction et validation exploratoire d'une échelle de mesure. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 1(1), 20-33.
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Richard, M. (2007). L'enseignement explicite. Dans *Enseigner* (Presses universitaires de France, p. 107-116). Presses universitaires de France.
- Boissière, J., Fau, S. et Pedró, F. (2013). *Le numérique: une chance pour l'école*. Armand Colin.
- Bosson, M. (2010). Acquisition et transfert de stratégies chez des élèves en difficulté d'apprentissage. Dans M. G. P. Hessels et C. Hessels-Schlatter (dir.), *Évaluation et intervention auprès d'élèves en difficultés* (p. 145-158). Peter Lang.
- Bosson, M. (2008). *Acquisition et transfert de stratégies au sein d'une intervention métacognitive pour des élèves présentant des difficultés d'apprentissage* [thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:80>
- Boujol, L. (2014). *Usage pédagogique des tablettes tactiles numériques : une étude de cas en enseignement primaire genevois* [thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:35124>
- Bradley, R., Danielson, L. et Hallahan, D. P. (2002). *Identification of learning disabilities: research to practice*. Routledge.
- Cabot, I. et Chouinard, R. (2014). Améliorer la maîtrise de la langue en suscitant l'intérêt et l'engagement scolaires par une pédagogie interdisciplinaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(1), 39-60. <https://doi.org/10.7202/1027622ar>
- Campenhoudt, L. V., Marquet, J. et Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales* (5e éd.). Dunod.
- Centre francophone d'information des organisations. (2014). Usages du numérique dans les écoles québécoises, l'apport des technologies et des ressources numériques à l'enseignement et à l'apprentissage. <https://cefrio.qc.ca/media/1588/usages-numerique-ecoles-quebecoisesrecension-ecrits.pdf>

- Chapman, E. (2003). Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical assessment, research and evaluation*, 8(13), 1-7. <https://doi.org/10.7275/3e6e-8353>
- Christenson, S. L. et Anderson, A. R. (2002). Commentary: the centrality of the learning context for students' academic enabler skills. *School psychology review*, 31(3), 378-393.
- Cody, N., Coulombe, S., Giroux, P., Gauthier, D. et Gaudreault, S. (2016). Practices, objects and collaboration purposes related to the integration of digital tablets in a high school. *La Revue Canadienne de l'apprentissage et de La Technologie*, 42(3). <https://www.learntechlib.org/p/178059/>
- Connell, J. P. et Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: a motivational analysis of self-system processes. Dans *Self processes and development* (vol. 23, p. 43-77). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0500.pdf>
- Conseil supérieur de l'Éducation. (2020). *Éduquer au numérique: rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2018-2020*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/eduer-au-numerique-50-0534/>
- Corbière, M. et Larivière, N. (2020). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes, 2e édition: dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (2e éd.). Presses de l'Université du Québec. https://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=ngv5DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT104&q=%C3%A9tude+de+cas+participants&ots=zRVLXgjJKt&sig=Q_3SFz8mwqtmU3WDz7d5wxHY1hY#v=onepage&q=%C3%A9tude%20de%20cas%20participants&f=false
- Cormier, C. (2018). Le sentiment d'efficacité personnelle en communication orale scienti que : trois profils d'étudiants. *Correspondance*, 24(1), 9.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L. et Morales, A. (2007). Qualitative research designs: selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264. <https://doi.org/10.1177/0011000006287390>
- Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*. SAGE.
- Dahl, K. (2016). *Analyse des obstacles et des facilitateurs concernant la participation au travail de personnes présentant un trouble de la personnalité limitée : points de vue de différents acteurs clés* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/8913>
- Depover, C., Karsenti, T. et Komis, V. (2008). *Enseigner avec les technologies: favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Presses de l'Université du Québec.

- Deschenaux, F. et Laflamme, C. (2007). Analyse du champ de la recherche en sciences de l'éducation au regard des méthodes employées : la bataille est-elle vraiment gagnée pour le qualitatif? *Recherches qualitatives*, 27(2), 5-27.
- Desrochers, A. et Guay, M.-H. (2020). L'évolution de la réponse à l'intervention : d'un modèle d'identification des élèves en difficulté à un système de soutien à paliers multiples. *Enfance en difficulté*, 7, 5-25. <https://doi.org/10.7202/1070381ar>
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école* (4e éd.). ESF éditeur. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:31461>
- Duc, A. (2019). *Estime de soi et réussite scolaire des adolescent.e.s en institution* [mémoire de bachelor, Haute Ecole de Travail Social]. RERO DOC. <https://doc.rero.ch/record/327301>
- Duchesne, C. et Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 25(2), 69-95.
- 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, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/1570/1/M10567.pdf>
- Dumais, C. (2011). Atelier pour un enseignement de l'oral. *Québec français*, (157), 58-59.
- Dumais, C. (2012). Les effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques de communication orale d'élèves de troisième secondaire. *Québec français*, (166), 68-69.
- Education Endowment Foundation. (2018). *New guidance report published: how to develop pupils' metacognitive skills*. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/news/new-guidance-on-how-to-develop-pupils-metacognitive-skills>
- Education Endowment Foundation. (2019). *Using digital technology to improve learning*. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/digital>
- Epstein, M. et Millon-Fauré, K. (2019). Étude d'un projet numérique de pratiques collaboratives innovantes. *La nouvelle revue - Education et société inclusives*, 85(1), 87-102.
- Fang, W.-C., Cassim, F. A. K., Hsu, C.-N. et Chen, N.-S. (2018). Effects of reciprocal peer feedback on EFL learners' communication strategy use and oral communication performance. *Smart Learning Environments*, 5(1), 11. <https://doi.org/10.1186/s40561-018-0061-2>
- Finn, J. D. et Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of applied psychology*, 82(2), 221-234. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.221>

- Fortier-Moreau, G. (2021). Enjeux de l'inclusion des EHDAA en classe ordinaire. *Nouveaux Cahiers du socialisme*, (26), 48–55.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Chenelière Education.
- 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. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., Jean, G. St., Simental, J., Soliz, A. et Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: moving toward a unifying framework for educational research and practice. *California school psychologist*, 8, 99-113. <https://doi.org/10.1007/BF03340899>
- Gagnon, Y.-C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche: guide de réalisation*. Presses de l'Université du Québec.
- Gagnon, R. et Dolz, J. (2016). Enseigner l'oral en classes hétérogènes : quelle ingénierie didactique ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (36), 109-129. <https://doi.org/10.4000/dse.1405>
- Gauthier, D. et Laberge, G. (2015). *Grille d'évaluation communication orale 3e cycle*. Le français au primaire. <https://cybersavoir.csdm.qc.ca/abc/3-3-3-evaluation/>
- Girouard-Gagné, M. et Paré, M. (2015). Différencier les pratiques pédagogiques pour tenir compte de l'hétérogénéité : une question de compétence en gestion de classe ? *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 999(999). <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30650>
- Gombert, A. et Roussey, J.-Y. (2007). L'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit : adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 35(1), 233-251. <https://doi.org/10.3406/reper.2007.2758>
- Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (4e éd.). Gaëtan Morin.
- Gouvernement du Québec. (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire, enseignement primaire*. <http://www4.banq.qc.ca/pgq/2006/3127968.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2006b). *Progression des apprentissages - Français, langue d'enseignement*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf

- Gouvernement du Québec. (2018). Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/PAN_Plan_action_VF.pdf
- Gouvernement du Québec. (2019). Cadre de référence de la compétence numérique.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competence-num.pdf
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. SAGE Publications.
- Hattie, J. (2016). *On formative assessment: readings from educational leadership*. ASCD.
- Hattie, J. (2020). *L'apprentissage visible pour les enseignants: Connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. PUQ.
- Hudon, M. (2013). *Analyse et représentation documentaires: introduction à l'indexation, à la classification et à la condensation des documents*. Presses de l'Université du Québec.
- Hughes, C. A., Morris, J. R., Therrien, W. J. et Benson, S. K. (2017). *Explicit instruction: historical and contemporary contexts*. Learning Disabilities Research & Practice, 32(3), 140-148. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12142>
- Kalubi, J.-C. (2015). *Portrait de la situation des EHDAA au Québec (2000-2013): une analyse multidimensionnelle des caractéristiques, besoins, réseaux de soutien et pistes d'innovation*.
https://fondationchagnon.org/media/1600/fc_rapport_recherche_ehdaa_version-2.pdf
- Karsenti, T. et Collin, S. (2013). TIC et éducation : avantages, défis et perspectives futures. *Éducation et francophonie*, 41(1), 92-122.
- Kopcha, T. J. (2012). Teachers' perceptions of the barriers to technology integration and practices with technology under situated professional development | Request PDF. *Computers & Education*, 59(4), 1109-1121.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.05.014>
- Lacasse, M. (2017). La rétroaction en aide à l'apprentissage - des outils numériques utiles. *Bulletin langue et culture*. https://aqifga.com/spip/IMG/pdf/502-c_retroaction_aide_apprentissage.pdf
- Lafontaine, L., Dumais, C. et Pharand, J. (2017). L'oral au 1er cycle de l'école primaire québécoise : assises théoriques et démarche d'enseignement et d'évaluation. *Reperes*, 54, 101-119. <https://doi.org/10.4000/reperes.1096>
- Lafontaine, L. et Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, (34), 119-144. <https://doi.org/10.7202/038722ar>

- Lanteri, M. (2019). *Outils interactifs et approche actionnelle dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de l'anglais langue étrangère en contexte institutionnel et présentiel. Quelles synergies possibles pour quels effets ?* [thèse de doctorat, Sorbonne Paris Cité]. <http://www.theses.fr/2019USPCA057>
- Laperrière, A. (2003). L'observation directe. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (4e éd., p. 269-292). Presses de l'Université du Québec.
- Le Pailleur, M. et Caza, J. (2011, 17 février). *La communication orale au primaire et au secondaire « Arrête de parler, on fait d'l'oral »* [formation disciplinaire suprarégionale]. Formation disciplinaire suprarégionale communication présentée au Québec. <https://cybersavoir.csdm.qc.ca/abc/files/2017/06/Pages-de-Formules-CO-25-06-2011.pdf>
- Lee, O. et Anderson, C. (1993). Task engagement and conceptual change in middle school science classrooms. *American educational research journal*, 30(3), 585-610. <https://doi.org/10.3102/00028312030003585>
- Leer, R. et Ivanov, S. (2013). Rethinking the future of learning: the possibilities and limitations of technology in education in the 21st century. *International journal of organizational innovation*, 5(4), 14-20.
- Leplat, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (4-2). <https://doi.org/10.4000/pistes.3658>
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: attachment, bonding, connectedness and engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274-283. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x>
- Linnenbrink, E. A. et Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & writing quarterly: overcoming learning difficulties*, 19(2), 119-137. <https://doi.org/10.1080/10573560308223>
- Malek, N. (2018). L'apport des TICE dans le développement de la compétence de communication orale chez les apprenants de quatrième année primaire [mémoire de maîtrise, Université Larbi Ben M'Hidi]. <http://bib.univ-oeb.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/5658/1/%D9%86%D8%A8%D9%8A%D9%84%D8%A9.pdf>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from « case study research in education. »* Jossey-Bass Publishers.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2008). Guide d'enseignement efficace de la communication orale de la maternelle à la 3e année. http://atelier.on.ca/edu/resources/guides/GEE_Communication_orale_M_3.pdf

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Motivation, soutien et évaluation : les clés de la réussite des élèves. Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/Motiv ationSoutienEvaluation_ClesReussteEleves_f.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *À la même école!: les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/1871279>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Rencontre des partenaires en éducation : rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_c ompl/RencontrePartEduc_DocAppuiReflexion_RencIntegrationElevesHandDiff.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2013). *Indicateurs de l'éducation, édition 2012*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_i nfo_decisionnelle/Indicateurs_educ_2012_webP.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2018). *Le taux de sorties sans diplôme ni qualification en formation générale des jeunes*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_d ecisionnelle/Methodologie-2018-2019.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves, prendre le virage du succès, politique de l'adaptation scolaire*. <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/siteweb/documents/dpse/adaptationservcomp l/politi00 F2.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Communiqués de presse «Le projet de loi vise l'égalité des chances et la réussite éducative pour tous»*. <http://www.education.gouv.qc.ca/salle-depresse/communiques-de-presse/detail/article/le-projet-de-loi-vise-legalite-des-chances-et-la-reussiteeducative-pour-tous/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2017-2018*. Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. https://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPER 71PQTK351201713669320KDMI&p_lang=1&p_m o=MEES&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3606
- Mongeau, P. (2011). *Réaliser son mémoire ou sa thèse: côté jeans et côté tenue de soirée*. Presses de l'Université du Québec.

- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/activites.3801>
- Naji, S. (2007). The impact of ICT in schools. *Journal of Business and Management*, 19(1), 83-85. <https://doi.org/10.9790/487X-1901078385>
- Office québécois de la langue française. (2017). *Tablette électronique*. Fiche terminologique. http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=26511772
- Olivier, E. (2014). *L'engagement scolaire des enfants hyperactifs et inattentifs : effets modérateurs des relations sociales* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10569>
- Paquet, M. (2021). L'engagement affectif dans les tâches de production orale : l'apport du portfolio numérique d'apprentissage et de la vidéo. *Revue canadienne de l'éducation*, 44(3), 676-717. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i3.4597>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). L'analyse thématique. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd., p. 269-357). Armand Colin.
- Paré, M. (2012). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6293>
- Parent, S. (2017). *L'engagement d'enseignants, la variation de l'engagement d'étudiants sur une base trimestrielle et la présence de conditions d'innovation en situation d'enseigner et d'apprendre avec le numérique au collégial* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/28027>
- Passey, D., Rogers, C., Machell, J. et McHugh, G. (2004). *The motivational effects of ICT on pupils* (no 523). Lancaster University. https://www.researchgate.net/publication/239924105_The_Motivational_Effects_of_ICT_on_Pupils
- Patrick, B., Skinner, E. et Connell, J. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of personality and social psychology*, 65(4), 781-91. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.4.781>
- Pellerin, G. (2005). *L'impact des technologies de l'information et de la communication sur la motivation des élèves en difficulté d'apprentissage : une étude de cas avec des élèves de 2e et de 3e cycle du primaire en situation de projet* [mémoire de maîtrise, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. Depositum. <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/84/>

- Pellerin, M. (2012). *Mobile technologies put language learning into young second language learners' hands*. EUROCALL 2012 (p. 240-244). <https://doi.org/10.14705/rpnet.2012.000059>
- Pellerin, M. (2014). Language tasks and mobile technologies: a paradigm shift in designing task-based CALL for young language learners. 40(1). <https://doi.org/10.21432/T2K01N>
- Plessis-Bélair, G. (2004). La communication orale : un outil pour réfléchir. *Québec français*, (133), 57-59.
- Plessis-Bélair, G. et De Koninck, G. (2009). La communication orale : un enjeu didactique et pédagogique essentiel. *Québec français*, (155), 26-27.
- Poellhuber, B., Roy, N. et Bouchoucha, I. (2016). Les relations entre attentes, valeur, buts, engagement cognitif et engagement comportemental dans un MOOC. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 13(2-3), 111-132.
- Poirier, M. et Fortin, L. (2013). Évaluation du programme trait d'union. *Education et formation*, e-300, 123-139.
- Price, M., Handley, K. et Millar, J. (2011). Feedback: focusing attention on engagement. *Studies in higher education*, 36(8), 879-896. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.483513>
- Prud'homme, J. (2013). *Inventaire comparé des discours sur les étudiants en situation de handicap*. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34491/capres-prudhomme-strategie-inclusion-1-7-quebec-2013.pdf?sequence=2>
- Réseau québécois pour la réussite éducative. (2021). Sondage sur la motivation scolaire en contexte de pandémie. https://www.journeesperseverancescolaire.com/ckeditor_assets/attachments/632/20210215_jps_cdpsondagevf.pdf
- Réseau réussite Montréal. (2021). Motivation et engagement en période de pandémie - 2e partie. <https://www.reseautreussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/covid-19-et-reussite-educative/les-effets-de-la-pandemie-sur-la-reussite-educative/motivation-et-engagement-en-periode-de-pandemie-2e-partie/>
- Ruberto, N. (2020). *Apprentissage de l'orthographe lexicale : évaluation de l'efficacité de pratiques d'enseignement auprès d'élèves francophones de la deuxième année du primaire* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/23559>
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches qualitatives*, (5), 99-101.

- Schwartz, S. et Nadon, Y. (2016). *Guide pour un enseignement durable au primaire* (Editions d'Eux). Editions d'Eux.
https://www.google.ca/books/edition/Guide_pour_un_enseignement_durable_au_pr/hdyFjwEACAAJ?hl=fr
- Sénéchal, K. (2012). *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la communication orale dans la classe de français au secondaire québécois* [mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/23226>
- Siyam, N. (2019). Factors impacting special education teachers acceptance and actual use of technology. *Education and Information Technologies*, 24(3), 2035-2057.
<https://doi.org/10.1007/s10639-018-09859-y>
- Skinner, E., Kindermann, T., Connell, J. et Wellborn, J. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. *Handbook of motivation in school*, 223-245.
- Skinner, E., Wellborn, J. G. et Connell, J. P. (1990). What It takes to do well in school and whether I've got it: a process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of educational psychology*, 82(1), 22-32.
<https://doi.org/10.1037//0022-0663.82.1.22>
- Stockless, A., Villeneuve, S. et Beaupré, J. (2018a). La compétence TIC des enseignants du primaire et du secondaire : un état de la situation. *Formation et profession*, 26, 109.
<https://doi.org/10.18162/fp.2018.402>
- Stockless, A., Villeneuve, S. et Gingras, B. (2018b). Maîtrise d'outils technologiques : son influence sur la compétence TIC des enseignants et les usages pédagogiques. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 44(2). <https://doi.org/10.21432/cjlt27581>
- Tardif, J. et Presseau, A. (2000). L'échec scolaire en Amérique du Nord: un phénomène insidieux pour un grand nombre d'enfants et d'adolescents. *Revue française de pédagogie*, (130), 89-105.
- Theis, L., Giguère, A., Martin, V. et Bissaillon, J. M. (2009). Quand les difficultés d'apprentissage s'intègrent à la classe ordinaire : l'exemple d'une situation-problème. *Vie Pédagogique*, 150, 67-71.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). De Boeck Supérieur.
- Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire: comment susciter le désir d'apprendre*. (De Boeck Supérieur.).
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck Supérieur.

- Villemonteix, F., Hamon, D., Nogry, S., Séjourné, A., Hubert, B. et Gélis, J.-M. (2015). *Expérience tablettes tactiles à l'école primaire* ([Research Report]). Laboratoire EMA. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01026077>
- Villemonteix, F. et Nogry, S. (2016). Tablettes à l'école primaire, quelles contraintes sur l'activité de l'enseignant ? Dans A. Kiyindou et E. Damome (dir.), *Terminaux et environnements numériques mobiles dans l'espace francophone* (p. 11-22).
- Williams, P. et Cendón, B. V. (2019). Mobile technology and everyday living: case study of the impact of mobile devices on people with learning disabilities in Brazil. *Journal of computer science and information technology*, 8(4), 167-176.
- Yazzie-Mintz, E. (2007). Voices of students on engagement: a report on the 2006 high school survey of student engagement. *Bloomington: Center for Evaluation & Education Policy*. <https://eric.ed.gov/?id=ED495758>
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods*. Sage Publications.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: design and methods* (6e éd.). SAGE Publications.

Annexe 1

Figure 24 - Courriel de recrutement envoyé au sein de l'organisation scolaire (source : autrice)

Invitation à participer à un projet de recherche :
« Effet d'une démarche de préparation de communication orale avec la tablette tactile sur les apprentissages et l'engagement scolaire »

Ce projet de recherche vise à comprendre dans quelle mesure la tablette tactile peut avoir un effet ou une influence sur l'engagement scolaire, lorsqu'elle est utilisée par un élève d'âge primaire qui présente des difficultés d'apprentissage. L'engagement scolaire étant en constante interaction avec les apprentissages, les acquis des élèves suite aux ateliers intéresseront aussi la recherche.

Si vous êtes intéressé(e), votre classe peut être sollicité(e) :

- **Si vous enseignez à des élèves âgés entre 9 et 12 ans**
- **Si vous avez accès à une tablette tactile en classe**
- **Si vous enseignez à des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage**

La participation de vos élèves au projet sera complètement confidentielle. Elle consistera à filmer vos élèves lors d'ateliers d'apprentissage lorsqu'il utilisera une tablette tactile et à fournir les grilles d'évaluation des exposés oraux. Le temps de captation sera discuté avec vous et déterminé selon votre horaire et votre planification.

Pour obtenir plus d'information sur le projet :
marie-eve.cypihot@umontreal.ca

Pour participer.
Envoyez-nous un courriel et je vous contacterai. Comme vous n'êtes pas le participant de la recherche, un recrutement sera fait auprès des parents d'élèves. Lorsque les parents auront accepté et que les élèves auront aussi donné leur accord, nous trouverons des moments opportuns où vous pouvez filmer les élèves lors de l'utilisation de la tablette tactile.

Merci,
Marie-Ève Cypihot, chercheuse étudiante



Université
de Montréal

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie de l'Université de Montréal.

Annexe 2

Figure 25 - Courriel de recrutement envoyé aux parents d'une classe d'adaptation scolaire (source : autrice)

Invitation à participer à un projet de recherche :
**« Effet d'une démarche de préparation de communication orale avec la
tablette tactile sur les apprentissages et l'engagement scolaire »**

Ce projet de recherche vise à comprendre dans quelle mesure la tablette tactile peut avoir un effet ou une influence sur l'engagement scolaire et l'apprentissage, lorsqu'elle est utilisée par un élève d'âge primaire qui présente des difficultés d'apprentissage. L'engagement étant en constante interaction avec les apprentissages, les acquis des élèves suite aux ateliers intéresseront aussi la recherche.

Votre enfant est sollicité à participer :

- **S'il est âgé entre 9 et 12 ans**
- **S'il a accès à une tablette tactile dans sa classe**

La participation de votre enfant au projet sera complètement confidentielle. Elle consistera à filmer votre enfant lors d'ateliers d'apprentissage lorsqu'il utilisera une tablette tactile.

Pour obtenir plus d'information sur le projet :
marie-eve.cypihot@umontreal.ca

Pour participer.
Envoyez-nous un courriel et nous vous ferons parvenir le formulaire de consentement. Vous devrez le lire attentivement et nous le retourner signé. L'enseignant(e) de votre enfant sera alors contactée pour déterminer les moments opportuns pour filmer votre enfant.

Merci infiniment,
Marie-Ève Cypihot, chercheuse étudiante



Université 
de Montréal

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie de l'Université de Montréal.

Annexe 3

Figure 26 - Tableau d'ancrage et sujet des mini-leçons (source : autrice)

Sujet des mini-leçons	
	<p>La posture/gestuelle</p> <p>Gestes, expressions faciales, etc.</p>
	<p>Volume</p> <p>La force de la voix !</p>
	<p>Rythme</p> <p>Accélérer...ralentir... Prendre des pause</p>
	<p>Intonation</p> <p>La hauteur de la voix</p>
	<p>Capter l'intérêt de l'auditoire</p> <p>Questionner, pointer, regarder...</p>
	<p>Avoir confiance</p> <p>Techniques de détente et de concentration</p>

Annexe 4

Figure 27 - Grille d'évaluation en communication orale au 3e cycle (Gauthier et Laberge, 2015)

Communiquer oralement		3 ^e cycle			Nom de l'élève: _____	
Titre de la situation de communication : _____					Date : _____	
Critères	Dépasse les attentes (33 points)	Satisfait clairement les attentes (27 points)	Satisfait minimalement les attentes (20 points)	En deçà des attentes (13 points)	Ne répond pas aux attentes (7 points)	
Réaction témoignant d'une écoute efficace	<p>Très souvent, l'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> Utilise des expressions verbales ou non verbales de ses réactions formule des propos pertinents Prend en compte les idées des autres 	<p>Souvent, l'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> utilise des expressions verbales ou non verbales de ses réactions formule des propos pertinents Prend en compte les idées des autres 	<p>Parfois, l'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> utilise des expressions verbales ou non verbales de ses réactions formule des propos pertinents Prend en compte les idées des autres 	<p>Rarement, l'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> utilise des expressions verbales ou non verbales de ses réactions formule des propos pertinents Prend en compte les idées des autres 	<p>Même avec de l'aide, l'élève arrive très difficilement à témoigner de son écoute</p>	
Adaptation à la situation de communication	<p>L'élève ajuste adéquatement, selon le contexte de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> le volume de sa voix le débit et le rythme 		<p>Avec soutien, l'élève ajuste selon le contexte de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> le volume de sa voix le débit et le rythme 		<p>Avec soutien, l'élève ajuste difficilement, selon le contexte de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> le volume de sa voix le débit et le rythme 	
	<p>L'élève a recours à un registre de langue tout à fait approprié au contexte de communication.</p>		<p>L'élève a recours à un registre de langue approprié au contexte de communication.</p>		<p>L'élève a recours à un registre de langue assez approprié au contexte de communication.</p>	
	<p>L'élève formule des propos très pertinents en fonction de l'intention de communication.</p>		<p>L'élève formule des propos pertinents en fonction de l'intention de communication.</p>		<p>L'élève formule des propos peu pertinents en fonction de l'intention de communication.</p>	
Utilisation des formulations appropriées (syntaxe, vocabulaire)	<p>Très souvent, l'élève utilise :</p> <ul style="list-style-type: none"> des formulations appropriées sur le plan syntaxique un vocabulaire, précis et varié dont le sens respecte celui attesté dans le dictionnaire 	<p>Souvent, l'élève utilise :</p> <ul style="list-style-type: none"> des formulations appropriées sur le plan syntaxique un vocabulaire, précis et varié dont le sens respecte celui attesté dans le dictionnaire 	<p>Parfois, l'élève utilise :</p> <ul style="list-style-type: none"> des formulations appropriées sur le plan syntaxique un vocabulaire, précis et varié dont le sens respecte celui attesté dans le dictionnaire 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève utilise plusieurs formulations boiteuses sur le plan syntaxique. Le vocabulaire est imprécis et souvent répété. 	<ul style="list-style-type: none"> La plupart des formulations sont boiteuses sur le plan syntaxique. Le vocabulaire est souvent vague. 	
Recours à des stratégies appropriées*	<p>Stratégies ayant fait l'objet d'un apprentissage systématique</p> <p><i>*Cet élément doit faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considéré dans les résultats communiqués à l'intérieur des bulletins.</i></p>					
Commentaires :					Note :	

*Pour éviter le traitement d'une décimale dans la note, le pointage de 33 est utilisé. Toutefois, un élève pourrait se mériter 100% comme note globale.
Diane Gauthier et Geneviève Laberge, conseillères pédagogiques de française, CSDM, février 2017