

L'engagement affectif dans les tâches de production orale : l'apport du portfolio numérique d'apprentissage et de la vidéo

Maxime Paquet

Université de Montréal

Résumé

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

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

Abstract

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

Keywords: e-portfolio, self-recording video, affective engagement, oral production

Introduction

L'apprentissage constitue un élément clé de la vie de tout individu, lui permettant d'évoluer dans le monde qui l'entoure, d'avancer et de se développer (Famose et Margnes, 2016). À l'école, l'apprentissage s'inscrit dans un cadre plus formel puisqu'il permet à l'élève de maîtriser des savoirs et de développer des habiletés plus complexes (Durand et Chouinard, 2012). Dans le domaine des langues, la compétence à communiquer oralement a été particulièrement étudiée par une branche bien à elle de la didactique du français. Des recherches se sont bien sûr intéressées aux différents aspects cognitifs liés à l'apprentissage de l'oral (voir entre autres Dolz et Schneuwly, 1998 ; Dumais, 2014 ; Lafontaine, 2007 ; Pellerin, 2014), et ont également évoqué, dans une moindre mesure, la question de l'engagement affectif des élèves dans les tâches de production orale (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Sénéchal, 2012).

Par rapport à cette dimension affective de l'engagement, les questions de l'intérêt moins marqué des élèves pour cette compétence ainsi que de l'anxiété et du stress générés par les productions orales ont été soulevées (Dumais, 2008, 2016 ; Plessis-Bélair, 1994 ; Sénéchal, 2012). En effet, l'exposé oral, genre que l'on retrouve majoritairement dans les classes de français (Lafontaine et Messier, 2009), constitue une source de stress pour les élèves, qui doivent se prêter à cet exercice sans grande préparation ni enseignement (Sénéchal, 2012). Lafontaine et Messier (2009) arrivent au même constat, affirmant que l'enseignement de l'oral est plutôt limité. Or, des moyens semblent permettre de pallier ces difficultés, dont la conception de situations d'apprentissage où l'accent est placé sur la mise en situation (Dolz et Schneuwly, 1998) et sur l'authenticité des tâches proposées (Pellerin, 2014, 2018a, 2018b), sur le choix de destinataires réels (Lafontaine et Préfontaine, 2007) ainsi que sur la place accordée à la métacognition (Pellerin, 2014, 2018a, 2018b).

Cette dernière semble mériter une attention toute particulière lorsqu'on étudie la question de l'engagement affectif. La recherche a en effet démontré que la réalisation d'activités métacognitives permet aux élèves de mieux se connaître et d'envisager l'apprentissage d'un point de vue plus positif en exerçant un meilleur contrôle sur leurs émotions (Famose et Margnes, 2016). Or, le portfolio numérique d'apprentissage permet justement aux élèves de réaliser des activités réflexives engendrant une meilleure gestion des affects (Scallon, 2007). Bien que des chercheurs aient identifié la pertinence de cet

outil pour appuyer les élèves durant le processus d'apprentissage de l'oral (Conseil de l'Europe, 2000 ; Lafontaine et Dumais, 2014), son utilisation dans le domaine de la didactique de l'oral reste quasi absente et peu documentée (Lafontaine, 2007 ; Lafontaine et Messier, 2009). C'est pourquoi nous nous y sommes tout particulièrement intéressé. Ainsi, dans cet article, nous exposons d'abord l'objectif poursuivi dans le cadre de cette recherche. Puis, nous présentons le cadre théorique, le contexte de réalisation et la méthodologie que nous avons suivie, ainsi que les résultats et la discussion qui en découlent.

Objectif de recherche

L'objectif de cette recherche consiste à décrire et à analyser l'apport de l'utilisation du portfolio numérique d'apprentissage et de la vidéo sur l'engagement affectif d'élèves du deuxième cycle du secondaire dans la réalisation de tâches de production orale en classe de français, langue d'enseignement. Pour atteindre cet objectif, nous avons effectué une analyse des perceptions des élèves, exprimées dans des grilles d'autoévaluation et des fiches synthèses de réflexion, au cours d'entrevues et par les réponses obtenues grâce à deux questionnaires.

Cadre théorique

Afin de mieux décrire et analyser l'apport du portfolio d'apprentissage, combiné à l'utilisation des enregistrements vidéo, sur l'engagement affectif des élèves, nous présentons d'abord dans cette partie les éléments théoriques de l'enseignement de l'oral, puis nous abordons les avantages et les défis liés à l'utilisation du portfolio d'apprentissage. Nous poursuivons avec l'utilisation de la vidéo comme appui à l'apprentissage, et nous exposons de manière plus explicite les éléments théoriques qui sont associés à la dimension affective de l'engagement, ce qui nous permet de mieux justifier son importance dans un contexte d'apprentissage de la production orale, c'est-à-dire l'oral en situation de prise de parole.

L'oral comme objet enseigné

La didactique de l'oral, à travers ses recherches, a su démontrer que lorsqu'on considère l'oral comme un réel objet d'enseignement, c'est-à-dire enseigné dans des activités planifiées et intégrées, les élèves réalisent des apprentissages plus solides. D'ailleurs, Lafontaine (2007) a proposé un modèle didactique de la production orale qui s'appuie sur les travaux suisses de Dolz et Schneuwly (1998), et dont le cœur du modèle consiste en l'utilisation d'un outil particulier : la séquence didactique.

Afin de donner du sens aux apprentissages, cette séquence s'articule autour d'un projet de communication et débute par une présentation aux élèves de la situation de communication qui, une fois bien comprise, laisse place à une production orale initiale. Celle-ci permet une prise de conscience des connaissances des élèves et guide la mise en œuvre d'ateliers formatifs. Ces ateliers suivent cette production et permettent d'aborder de manière organisée des objets d'oral précis afin d'en favoriser l'apprentissage et le réinvestissement dans une production finale terminant la séquence d'activités du projet de communication.

De leur côté, les travaux de Dumais (2008, 2010a, 2010b ; Dumais et Messier, 2016) ont permis d'explicitier les six étapes d'un atelier formatif intégré dans une séquence didactique. Débutant par *l'élément déclencheur* (1), qui présente l'objet d'enseignement-apprentissage de l'oral¹ qui sera abordé, il se poursuit par un *état des connaissances* (2) des élèves, dont l'objectif est de relever les forces et les défis associés à cet objet d'oral. Ensuite, un *enseignement* (3), explicite ou par modelage, permet l'acquisition des connaissances et leur mise en œuvre lors d'une *mise en pratique* (4) constituée d'exercices en groupe-classe ou en sous-groupes. Un *retour en grand groupe* (5) permet la mise en commun des observations réalisées à l'étape précédente, puis une *activité métacognitive* (6) permet à chaque élève de consolider ses apprentissages en vue de les réinvestir dans la production finale. C'est grâce à cette organisation des activités d'apprentissage qu'il est possible de favoriser une meilleure préparation des productions orales ainsi qu'une meilleure compréhension des éléments évalués.

1 Selon Dumais (2014, p. 7), un objet d'enseignement-apprentissage de l'oral constitue « une unité décomposable en éléments qui constituent d'autres objets d'enseignement/apprentissage ».

Le portfolio numérique d'apprentissage

Le ministère de l'Éducation définit le portfolio d'apprentissage comme une « collection des travaux d'un élève qui fait foi de sa compétence en gardant des traces pertinentes de ses réalisations » (MEQ, 2002, p. 5). L'utilisation de cet outil a fait l'objet de nombreuses recherches ayant permis d'en démontrer les multiples bénéfices pédagogiques au primaire et au secondaire, que ce soit au point de vue du développement cognitif ou bien sur le plan de l'évaluation (Abrami et al., 2013 ; Castellotti et Moore, 2006 ; Chang et al., 2018 ; Paquet et Karsenti, 2020a, 2020b ; Venkatesh et al., 2013). En ce qui a trait à l'engagement affectif, la définition même du portfolio sous-entend que l'élève occupe une place active au cœur de ses apprentissages. En effet, Simon et Forgette-Giroux (2000) évoquent le fait que l'élève constate lui-même les progrès qu'il fait et les défis qu'il rencontre, ce à quoi Durand et Chouinard (2012) ajoutent que l'élève, se comparant ainsi à lui-même plutôt qu'aux autres, augmente du même coup sa motivation. Scallon (2007), de son côté, met en lumière le développement de l'autonomie et du sens critique. Malgré ces avantages fort importants, l'implantation du portfolio au secondaire n'a pas permis de constater le même engouement ni la même motivation qu'au primaire, les élèves ne voyant pas toujours l'utilité de l'outil et ne trouvant pas le même plaisir que les plus jeunes à travers son utilisation (Hartnell-Young et al., 2007). Son caractère chronophage peut sans doute expliquer que des élèves de cet âge puissent se décourager devant les différentes tâches liées au portfolio (Scallon, 2007). Toutefois, il semble que les bénéfices évoqués plus haut justifient que les modalités d'utilisation de cet outil soient explorées pour le secondaire (Hartnell-Young et al., 2007). Les enseignants qui choisissent de l'utiliser doivent donc établir des objectifs adéquats afin d'éviter de se lancer dans une utilisation trop ambitieuse qui contribuerait au manque d'intérêt des élèves face à l'outil (Simon et Forgette-Giroux, 2000).

La vidéo pour appuyer l'apprentissage de la production orale

Plusieurs chercheurs affirment que les enregistrements vidéo offrent des avantages intéressants pour les enseignants et les élèves dans un contexte d'enseignement-apprentissage de l'oral en situation de prise de parole. Pour Charbonneau et Ouellet (2007) ainsi que pour Lafontaine (2007), l'utilisation de ces enregistrements permet de faciliter l'évaluation d'un matériau considéré comme volatil et représentant un défi

en matière d'évaluation (Dolz et Schneuwly, 1998). Dolz et Schneuwly (1998), qui soulignent « la possibilité d'analyser plus finement [les] conduites verbales grâce à des enregistrements » (p. 82), recommandent d'ailleurs cette pratique.

De son côté, Pellerin (2014, 2018a, 2018b) a mené différentes études s'intéressant à l'utilisation des appareils mobiles dans un contexte d'apprentissage du français langue seconde, au primaire, en Alberta. Ses résultats permettent de constater que la simplicité d'utilisation des appareils mobiles (iPad, iPod) pour les enfants du primaire facilite l'enregistrement de capsules audio et vidéo, l'écoute de celles-ci et, au besoin, la reprise de l'exercice dans un souci de rendre un travail de mieux en mieux réalisé. Ces possibilités permettent la mise en œuvre d'une démarche d'autorégulation assurant le développement de l'autonomie de l'élève et l'engagement dans la tâche.

Toutefois, malgré les avantages notables en matière d'apprentissage, le recours aux enregistrements vidéo peut amener une part d'anxiété chez certains apprenants (Lavoie et Bouchard, 2017), d'où la nécessité de sensibiliser les enseignants à ce phénomène afin qu'ils accompagnent adéquatement les élèves pour limiter au maximum ce sentiment. Ce souci permettra aux élèves de tirer le plein potentiel des enregistrements vidéo pour appuyer leur processus d'apprentissage.

L'engagement affectif : un concept important, mais complexe

La recherche a démontré que l'élaboration d'une définition de l'engagement constitue un exercice complexe et faisant difficilement consensus, entre autres parce que ce concept touche autant le domaine de la psychologie que celui de l'éducation (Reschly et Christenson, 2012). Il implique une grande variété de facteurs dont il importe de tenir compte pour arriver à une définition à la fois précise et complète (Eccles et Wang, 2012). Bien qu'il existe des définitions plus larges de l'engagement, pour Eccles et Wang (2012), le fait de définir plus largement ce concept pose un défi de clarté pour les chercheurs, compte tenu du risque de chevauchement de l'engagement avec d'autres concepts théoriques. Pour cette raison, plusieurs écrits portent sur des dimensions précises qui composent l'engagement des élèves ; trois d'entre elles dominent dans ces différents écrits : les dimensions comportementale, cognitive et affective (Appleton et al., 2008 ; Bernet, 2010 ; Fredricks, Filsecker et al., 2016 ; Jimerson et al., 2003). Tous les modèles théoriques de l'engagement ne les présentent pas simultanément et se concentrent souvent

sur une ou deux dimensions à la fois, sans nécessairement aborder leur interrelation (Fredricks et al., 2005).

La dimension comportementale fait référence à la participation de l'élève aux activités scolaires, sociales ou parascolaires de l'école (Reschly et Christenson, 2012) et se manifeste par l'adoption de comportements positifs tels que le respect des règles de classe ou la présence de comportements liés à l'implication dans les tâches scolaires, comme le fait de poser des questions (Fredricks et al., 2004).

La dimension cognitive, quant à elle, est associée au fait d'être stratégique dans ses apprentissages et disposé à fournir tous les efforts nécessaires afin de déployer judicieusement des stratégies efficaces pour atteindre ses buts (Fredricks et al., 2004 ; Fredricks, Wang et al., 2016). Nous avons d'ailleurs abordé, dans un autre article (Paquet et Karsenti, 2020b), la question du déploiement de stratégies cognitives dans un contexte d'enseignement-apprentissage de la production orale.

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

Pour prédire le niveau et l'intensité de l'engagement affectif des élèves dans les tâches scolaires, Eccles et Wang (2012) ont proposé le *Expectancy-value theoretical model* (EEVT). Ce modèle identifie quatre composantes déterminant la valeur attribuée à la tâche : (1) l'intérêt ou le plaisir dans les activités réalisées, (2) la valeur liée à la réalisation de soi, soit la possibilité de manifester ses besoins et son identité, (3) l'utilité des tâches en fonction des objectifs proximaux et distaux, puis finalement (4) le « coût » lié à l'implication dans les tâches à réaliser, comme le temps, les efforts et l'énergie nécessaires. Ces composantes de l'engagement affectif sont difficiles à mesurer étant donné qu'elles reposent sur des prédicteurs de l'engagement plutôt que sur des

indicateurs, et que les mesures générées sont souvent variables d'une étude à l'autre (Eccles et Wang, 2012). Ainsi, comme notre objectif vise la description et l'analyse de l'apport du portfolio numérique d'apprentissage et de la vidéo sur l'engagement affectif d'élèves du secondaire dans la réalisation de tâches de production orale, il nous apparaît fort pertinent de déterminer quels prédicteurs de l'engagement affectif entrent en jeu dans notre contexte, étant donné les implications en matière de temps, d'efforts cognitifs et de motivation que requiert l'utilisation de cet outil, et aussi afin de mieux comprendre les éléments qui entrent en ligne de compte lorsque les élèves doivent s'engager dans les tâches d'oral en situation de prise de parole. La partie suivante nous permettra d'aborder les aspects méthodologiques associés à notre objectif de recherche.

Contexte et méthodologie

Notre recherche doctorale s'est déroulée durant l'année scolaire 2017-2018, en collaboration avec un établissement scolaire privé montréalais pour filles offrant l'enseignement secondaire général. Dans les 4 classes de 3^e secondaire, 77 élèves ($n = 77$) ont consenti à participer à notre projet et réalisé un total de 3 situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ), dont les grandes lignes sont explicitées dans le tableau 1.

Tableau 1

Organisation des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) et utilisation du portfolio

	SAÉ1	SAÉ2	SAÉ3
Avant la SAÉ		–	Fiche synthèse des forces et des défis
Projet de communication	Exposé explicatif en dyades	Discussion autour d'une œuvre	Projet d'interprétation d'un conte à la manière d'un conteur + discussion
Production initiale	<ul style="list-style-type: none"> • Capsule vidéo enregistrée à la maison : première tentative d'explication d'un phénomène • Autoévaluation sans et avec vidéo 	<ul style="list-style-type: none"> • Discussion en classe (enregistrement vidéo) • Autoévaluation sans et avec vidéo 	<ul style="list-style-type: none"> • Capsule vidéo enregistrée à la maison • Autoévaluation avec vidéo

	SAÉ1	SAÉ2	SAÉ3
État des connaissances des élèves	Retour sur la production initiale et détermination des buts d'apprentissage en grand groupe	Retour sur la production initiale et détermination des buts d'apprentissage en grand groupe	Retour sur la production initiale et détermination des buts d'apprentissage en grand groupe
Ateliers formatifs (Objets d'oral enseignés)	<ul style="list-style-type: none"> • Le lexique spécialisé (sens et prononciation) • Le support visuel 	<ul style="list-style-type: none"> • L'organisation des échanges et la relance dans la discussion 	<ul style="list-style-type: none"> • Les caractéristiques du contage • Les changements de voix dans le conte • La préparation de la discussion
Production finale	<ul style="list-style-type: none"> • Exposé en dyades devant la classe (enregistrement vidéo) • Autoévaluation sans et avec vidéo • Évaluation par l'enseignant du groupe-classe 	<ul style="list-style-type: none"> • Discussion en classe (enregistrement vidéo) • Autoévaluation sans et avec vidéo • Évaluation par l'enseignant du groupe-classe 	<ul style="list-style-type: none"> • en classe (enregistrement vidéo) • Production 2 : Discussion en classe (enregistrement vidéo) • Autoévaluation sans et avec vidéo • Évaluation par l'enseignant du groupe-classe (discussion seulement)
À chaque étape des SAÉ, les enregistrements vidéo, les grilles d'autoévaluation, la fiche synthèse de réflexion et les grilles d'évaluation de l'enseignant sont déposés dans le portfolio numérique d'apprentissage de l'élève.			

Chaque SAÉ propose des tâches de production orale construites en suivant l'organisation de la séquence didactique présentée par Lafontaine (2007) et intégrant des ateliers formatifs bâtis selon les six étapes explicitées par Dumais (2010). Après chacune des productions orales, soit les productions initiales et finales, qui ont toutes été enregistrées sur vidéo, deux grilles d'autoévaluation devaient être remplies par les élèves (Annexe 1). La première, réalisée à chaud sans le recours à l'enregistrement vidéo de la production orale, leur a permis une première prise de conscience de leurs forces et leurs défis. La seconde autoévaluation, réalisée immédiatement après l'écoute de l'enregistrement, a permis, en plus de la prise de conscience des forces et des défis, une réflexion plus approfondie sur les apprentissages réalisés et sur le réinvestissement à faire dans les productions subséquentes. Finalement, entre les SAÉ 2 et 3, une fiche synthèse de réflexion (Annexe 2), dont un exemple rempli a été fourni aux élèves, leur a été proposée pour qu'elles réalisent un bilan provisoire de leurs apprentissages. Toutes ces fiches, ainsi que les fichiers vidéo, les grilles d'évaluation de l'enseignant

et les autres documents de travail liés à la réalisation des SAÉ ont été déposés dans un portfolio numérique d'apprentissage, organisé sous forme de dossiers dans l'interface Google Disque de la suite *Google Apps pour l'Éducation*, et accessible aux élèves et à l'enseignant. Enfin, bien qu'il soit recommandé par Lafontaine (2007) de déterminer les critères d'évaluation de concert avec les élèves, nous avons choisi de les déterminer nous-même, et ce, pour nous assurer que les mêmes critères, pour chaque SAÉ, soient ciblés dans les quatre classes de notre échantillon et ainsi garantir une uniformité dans l'analyse de nos résultats.

Collecte et analyse des données

Pour décrire et analyser l'apport du portfolio numérique d'apprentissage sur l'engagement affectif d'élèves du secondaire dans la réalisation de tâches de production orale, nous avons adopté une méthodologie mixte s'inscrivant dans un paradigme interprétatif (Fortin et Gagnon, 2016). D'abord, 77 participantes ($n = 77$) ont répondu à 2 questionnaires à choix multiples, regroupant des énoncés sous forme de questions fermées (48 énoncés dans le premier questionnaire, 52 énoncés dans le second questionnaire), et administrés grâce à l'interface *Google Formulaire*. Dans le premier questionnaire, 4 énoncés portent sur la relation enseignant-élève et 10 énoncés concernent la relation avec les tâches de production orale. Dans le second questionnaire, 4 énoncés portent également sur la relation enseignant-élève, et 11 sur la relation avec les tâches de production orale. Les autres énoncés des questionnaires portent sur le processus d'autoévaluation des élèves, ainsi que sur les processus d'autorégulation. Dans le second questionnaire, certains des énoncés ont été adaptés du premier pour permettre de porter un regard plus précis sur l'utilisation du portfolio numérique d'apprentissage. Chaque énoncé, excluant la section sur les données sociologiques, exige des élèves qu'ils répondent en indiquant la fréquence à laquelle chacun des éléments se produit, selon le choix de réponses suivant : *Toujours, La plupart du temps, Rarement, Jamais, Je ne sais pas*. Trois enseignantes collaboratrices ont révisé nos questionnaires ; de plus, un groupe de dix-sept élèves ($N = 17$) de deuxième secondaire a effectué un prétest afin de vérifier la clarté et la valeur des énoncés. Des modifications mineures nous ont permis d'ajuster les énoncés pour en garantir une meilleure compréhension. Les participantes ont rempli

le premier questionnaire avant le début des SAÉ intégrant des tâches de production orale, et le second, après les trois SAÉ. Nous avons ensuite recueilli les réflexions que 16 élèves ont rédigées dans leurs grilles d'autoévaluation et dans leur fiche synthèse de réflexion, et leurs propos ont également été colligés lors d'entrevues individuelles semi-dirigées, réalisées également après les trois SAÉ, pour compléter la collecte des données nécessaires à l'atteinte de notre objectif. Ces élèves présentaient un niveau de compétence qui correspondait aux attentes ministérielles de leur niveau scolaire (MELS, 2009a, 2009b) ou bien qui les dépassait. Aucune élève présentant un niveau de compétence inférieur aux attentes du niveau scolaire n'avait complété adéquatement l'ensemble des autoévaluations des trois SAÉ, nous n'avons donc pas pu analyser celles-ci.

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

Résultats

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

L'intérêt ou le plaisir à réaliser des tâches de production orale

Les résultats présentés dans le tableau 2 nous montrent que par rapport aux activités de production orale, les répondantes indiquent éprouver un plaisir plutôt limité.

Tableau 2

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

Énoncés	Toujours OU La plupart du temps	Rarement OU Jamais	Je ne sais pas
Questionnaire 1 - Quand je dois préparer une production orale, je suis contente.	23.4 %	68.8 %	7.8 %
<i>Questionnaire 2 - Quand je dois rédiger mes autoévaluations, je suis contente.</i>	33.8 %	62.3 %	3.9 %
Questionnaire 1 - Je préfère les productions orales aux productions écrites.	49.4 %	44.2 %	6.5 %
<i>Questionnaire 2 - Je préfère les productions orales aux productions écrites.</i>	61.0 %	31.2 %	7.8 %
Questionnaire 1 - Je préfère les productions orales aux compréhensions de textes.	49.4 %	46.7 %	3.9 %
<i>Questionnaire 2 - Je préfère les productions orales aux compréhensions de textes.</i>	57.1 %	39.0 %	3.9 %

D'abord, il est possible de constater qu'avant la réalisation des SAÉ, une majorité d'entre elles, soit 68.8 %, se disent *rarement* ou *jamais* contentes d'avoir à préparer une production orale. Ce constat préalable va dans le même sens que les propos tenus par les élèves ayant participé aux entrevues individuelles. À la question « Comment te sens-tu lorsque tu sais que tu auras une production orale à faire ? », 8 élèves, soit 50 % des répondantes, ont évoqué des émotions négatives ou ambivalentes quant à la réalisation d'une production orale. Dans tous les cas, le stress ressenti face à une tâche de production orale apparaît comme un facteur expliquant pourquoi elles se sentent ainsi. Pour certaines, le type de production influence les émotions ressenties face à une tâche d'oral.

« Je n'aime pas ça. Je déteste faire les oraux. Les discussions c'est moins pire parce que ça a vraiment l'air d'une conversation avec quelqu'un, mais un oral devant une classe [...]. Avant un oral, je stresse vraiment beaucoup et mes amies

me disent d'arrêter, puis je ne sais pas pourquoi ça me stresse autant. » (ÉB23/ENT²)

« Au début, je suis pas contente parce que j'aime pas être devant la classe, mais après, dépendant du sujet ou si je suis en équipe, comme si le sujet m'intéresse, je vais être quand même contente, parce que c'est quand même le fun à faire, à préparer, surtout si t'es en équipe. » (ÉA15/ENT)

Toutefois, dans les questionnaires, lorsque les répondantes doivent se prononcer sur leur préférence entre les productions orales — réalisées dans le cadre de la compétence disciplinaire 3 du cours de français (communiquer oralement) —, les productions écrites — réalisées dans le cadre de la compétence disciplinaire 2 (écrire) — ou les compréhensions de textes — réalisées dans le cadre de la compétence disciplinaire 1 (lire) —, les réponses obtenues avant le début des activités de recherche sont plus partagées et leur préférence pour les productions orales s'accroît légèrement au terme des trois SAÉ. Durant les entrevues, certaines ont exprimé leur préférence pour un des genres oraux travaillés durant l'année scolaire, la discussion, par rapport au genre plus traditionnel de l'exposé oral. Elles ont à cet égard évoqué la question de la préparation et de la flexibilité permise dans ce type de production.

« Mais quand ça vient une compréhension de lecture, t'es devant ton examen, c'est ou tu as la bonne réponse, ou tu n'as pas la bonne réponse. Tandis que quand t'es en oral, tu peux tout le temps te reprendre, ajuster même si tu bogues à un moment, tu peux tout le temps reprendre ce que tu essayais de dire avec d'autres idées. » (ÉB24/ENT)

En ce qui concerne l'apport du portfolio numérique d'apprentissage sur l'intérêt face aux tâches d'oral, les résultats obtenus ne nous fournissent que très peu d'informations. En effet, plusieurs élèves parmi celles qui ont participé aux entrevues individuelles ($n = 16$) ont manifesté un intérêt et un plaisir limités pour les tâches liées

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

au portfolio numérique, entre autres en raison du fait qu'elles devaient écouter des enregistrements vidéo de leurs propres productions, ce qu'on peut associer au « coût » de l'implication dans les tâches à réaliser, soit la quatrième composante du modèle d'Eccles et Wang (2012). Cet aspect a été identifié comme un défi par cinq d'entre elles ($n = 5$). Toutefois, malgré ce constat, des participantes ($n = 4/5$) ont évoqué l'utilité de cette tâche pour s'améliorer en production orale, ce qui fait référence à la troisième composante du modèle d'Eccles et Wang (2012), que nous aborderons plus loin. Une élève mentionne : « Je trouve ça vraiment important de faire les autoévaluations, mais je ne peux pas dire que j'aime ça. Même si je n'aime pas ça, je les fais parce que je sais que c'est important » (ÉD28/ENT).

Ces résultats ne nous paraissent pas surprenants, étant donné que la question de l'intérêt ou du plaisir face aux tâches de production orale réside entre autres dans les paramètres de la tâche (mise en situation, destinataires, authenticité de la tâche) comme l'indiquent Dolz et Schneuwly (1998), Lafontaine et Préfontaine (2007) et Pellerin (2014, 2018a, 2018b). Ainsi, la construction de nos SAÉ selon la séquence didactique de Lafontaine (2007) et des ateliers formatifs proposés par Dumais (2010), permettant ainsi un réel enseignement de la production orale, amène vraisemblablement les élèves à s'investir davantage dans leurs apprentissages et à voir ainsi la pertinence de la démarche proposée. Par contre, malgré cette pertinence perçue, les tâches métacognitives, obligeant les élèves à écouter les enregistrements vidéo de leurs productions orales, impliquent un « coût » diminuant le plaisir éprouvé pour ces tâches.

La réalisation de soi en production orale

Les principaux résultats concernant la valeur attribuée à l'atteinte des objectifs en production orale proviennent des questionnaires. Le tableau 3 permet de constater que la valeur liée à la réalisation de soi dans les tâches de production orale, plus spécifiquement l'importance accordée au fait de bien réaliser ces productions *Toujours* ou *La plupart du temps*, est élevée chez presque la totalité des participantes, soit 98.7 % d'entre elles, et ce, avant et après la réalisation des SAÉ.

Tableau 3

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

Énoncés des questionnaires (Q1 et Q2)	Toujours OU La plupart du temps		Rarement OU Jamais		Je ne sais pas	
	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2
Il est important pour moi de réaliser de bonnes productions orales.	98.7 %	98.7 %	1.3 %	0.0 %	0.0 %	1.3 %
Il est important pour moi de connaître mes forces et mes faiblesses en communication orale.	94.8 %	98.7 %	5.2 %	0.0 %	0.0 %	1.3 %

Dans les entrevues, elles évoquent, pour expliquer cette grande importance, le fait d'accorder beaucoup de place à la note obtenue, le fait de ne pas vouloir être prises au dépourvu ou paraître non préparées durant une présentation orale, ou encore, elles évoquent leur souhait d'éviter de regretter ce qui sera dit durant la production. « J'aime me préparer d'avance pour savoir ce qui va se passer. Je ne veux pas être prise au dépourvu sans savoir quoi dire ou avoir un blanc, donc je travaille pour bien me préparer » (ÉD28/ENT). « Donc je me prépare beaucoup plus dans un oral, pour *make sure* [m'assurer] que j'aurai pas besoin de retourner et de regretter ce que j'ai dit après l'oral » (ÉA01/ENT).

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

« [Notre école] est une école de perfectionnistes, donc si les professeurs mentionnent ceci, tout le monde va le noter et essayer d'avoir, au maximum, les points mentionnés et le professeur sera content de voir que ses élèves écoutent et travaillent bien, donc tout le monde est heureux au final. » (ÉD22/ENT)

L'importance de connaître ses forces et ses défis en communication orale est elle aussi élevée, puisque le pourcentage d'élèves ayant répondu *Toujours* ou *La plupart du temps* augmente de 94.8 % à 98.7 % après les 3 SAÉ.

Cet élément est corroboré par les propos de plusieurs élèves qui, durant les entrevues, affirment que la démarche réflexive associée au portfolio, soit la réalisation d'autoévaluations après les productions orales, est importante et utile, comme nous le verrons dans la partie suivante. D'ailleurs, la démarche proposée par les SAÉ, qui s'appuie sur la séquence didactique de Lafontaine (2007), contribue certainement à soutenir la réalisation de soi des élèves dans les tâches de production orale, étant donné le fait que les grilles d'autoévaluation sont remplies en début de parcours, après la production initiale, et en fin de parcours, après la production finale, et regroupées au fur et à mesure dans le portfolio numérique. Ainsi, l'organisation même des tâches proposées s'appuie sur la réflexion des élèves en les amenant à identifier dès le départ leurs forces et leurs faiblesses, pour favoriser ensuite la mise en œuvre de stratégies afin de s'améliorer en vue de la production finale. Toutefois, comme l'importance de connaître ses forces et ses défis était déjà présente avant la réalisation du portfolio numérique, il nous apparaît difficile de déterminer la contribution de cet outil à cette composante de l'engagement affectif.

L'utilité des tâches de production orale

Dans un premier temps, les données recueillies dans les questionnaires (Tableau 4) permettent de constater plusieurs choses à propos de l'utilité des tâches en production orale.

Tableau 4

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

Énoncés des questionnaires (Q1 et Q2)	Toujours OU La plupart du temps		Rarement OU Jamais		Je ne sais pas	
	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2
Il est important pour moi d'apprendre des notions relatives à la communication orale.	74.0 %	94.8 %	19.5 %	2.6 %	6.5 %	2.6 %
Apprendre à communiquer oralement est important dans la vie.	100.0 %	97.4 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	2.6 %
Faire des productions orales est important dans la vie.	76.6 %	79.2 %	13.0 %	16.9 %	10.4 %	3.9 %

Énoncés des questionnaires (Q1 et Q2)	Toujours OU La plupart du temps		Rarement OU Jamais		Je ne sais pas	
	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2
Quand je prépare une production orale, j'ai l'impression d'apprendre quelque chose.	63.6 %	67.5 %	33.8 %	28.6 %	2.6 %	3.9 %
Quand je rédige mes autoévaluations, j'ai l'impression d'apprendre quelque chose.	-	40.3 %	-	50.6 %	-	9.1 %

En ce qui concerne l'importance d'apprendre des notions relatives à la communication orale, nous constatons que le pourcentage d'élèves ayant répondu *Toujours* ou *La plupart du temps* est passé de 74 % avant la première SAÉ à 94.9 % après les 3 SAÉ. Cette hausse d'un peu plus de 20 % s'explique certainement par le fait d'avoir planifié et organisé les 3 SAÉ selon le modèle de Lafontaine (2007), en incluant les ateliers formatifs de Dumais (2010), ce qui a permis aux élèves de prendre conscience de manière explicite que des objets d'oral ont été enseignés et mobilisés tout au long des tâches proposées, prise de conscience soutenue par les activités métacognitives réalisées aux différents moments des SAÉ. En ce qui a trait à l'importance d'apprendre à communiquer oralement, la proportion d'élèves ayant répondu *Toujours* ou *La plupart du temps* est très élevée, que ce soit avant (100 %) ou après (97.4 %) la réalisation des SAÉ. Toutefois, lorsque les élèves sont questionnées sur l'importance de faire des productions orales, un pourcentage moins élevé d'élèves ayant répondu *Toujours* ou *La plupart du temps* est observable, montrant ainsi qu'elles font une distinction entre l'apprentissage et la tâche. Il faut aussi se rappeler que les activités de communication orale étant plus limitées en classe de français (Lafontaine, 2007 ; Lafontaine et Messier, 2009), il est possible que les élèves y accordent d'emblée une importance moins grande.

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

« Parce que veut, veut pas, on parle tous les jours, puis on va se retrouver confronté à différentes personnes. Puis je pense qu'il faut savoir [...] adapter notre

façon de parler à différentes personnes. Puis c'est important de savoir parler parce que sinon, on va aller nulle part dans la vie. » (ÉA02/ENT)

Ensuite, les élèves évoquent la question des notes et de la pondération de la compétence dans l'ensemble du cours de français pour justifier les efforts fournis. Certaines s'appuient sur la plus grande *facilité* à réaliser des productions orales, comparativement aux compréhensions de textes et aux productions écrites, pour justifier le fait qu'elles s'investissent plus et qu'elles y mettent beaucoup d'efforts. Ainsi, il est possible d'évoquer le fait que sous cette facilité se cache un plaisir à vivre des réussites, ce qui encourage un plus grand investissement dans les tâches proposées. « Je sais que je suis plus forte dans ça [en production orale], donc j'essaie d'aller chercher plus de points dans l'oral » (ÉA14/ENT).

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

« Je pense que l'oral, c'est plus important, comme communiquer, plus tard dans la vie, mais puisque dans le français, l'oral c'est 20 %. [...] Donc, je sais que c'est important pour plus tard, mais je sais que l'écriture aussi, c'est important. Donc si j'ai à prioriser l'un ou l'autre, je pense que je vais mettre en priorité l'écriture ou la lecture. » (ÉA15/ENT)

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

« J'ai pu m'inspirer des vidéos montrées en classe comme l'émission scientifique pour le projet canular et la discussion du club de lecture pour la discussion. [...] J'ai aussi aimé les capsules initiales afin de faire une introduction et une grille d'autoévaluation. Cela me permettait de mieux me préparer à l'oral. » (ÉD28/FR09)

Dans cet esprit, les données recueillies montrent des résultats quelque peu divergents. Dans le second questionnaire, nous constatons que 50.6 % des élèves avaient *rarement* ou *jamais* l'impression d'apprendre quelque chose quand elles rédigeaient

leurs autoévaluations (Tableau 3). Toutefois, les propos recueillis dans les 16 entrevues réalisées ne vont pas dans le même sens, peut-être en raison de la présence du chercheur et du fait que les participantes voulaient bien paraître dans leurs réponses. En effet, bien que, dans le second questionnaire, seulement 9 élèves ($n = 9/16$), soit 56.3 %, aient répondu avoir l'impression de *Toujours* ou *La plupart du temps* apprendre quelque chose en réalisant les autoévaluations, 15 d'entre elles, soit 93.7 %, affirment durant l'entrevue avoir tiré profit de cet outil associé au portfolio numérique d'apprentissage. En ce sens, la plupart des élèves ayant partagé les avantages de recourir aux autoévaluations ont évoqué la possibilité de voir leurs forces et leurs faiblesses. Aussi, l'utilisation de la vidéo comme outil complémentaire, malgré le malaise que nous avons évoqué plus haut, a été identifiée par cinq élèves ($n = 5$) comme un facteur leur permettant de s'améliorer par la reconnaissance de leurs faiblesses, mais aussi celle de leurs forces lors de leurs productions orales. Certaines ont même affirmé que cet outil leur permettait de mieux se préparer et de se lancer des défis, donnant ainsi du sens aux tâches d'oral proposées dans le cours de français : « quand on mettait nos forces et nos faiblesses, je savais ce que j'avais à améliorer et au prochain oral je faisais vraiment attention d'améliorer ces choses, donc j'étais plus prête » (ÉD28/ENT) ; « Ben, on peut se mettre des défis. Si on n'a pas bien réussi quelque chose, on peut l'écrire pour pouvoir le relire, ben pour pouvoir savoir quoi améliorer pour la prochaine fois » (ÉA14/ENT).

« La vidéo m'aidait. Quand je faisais la version courte sans regarder la vidéo, je ne pensais qu'à ce que j'avais fait de mal. En regardant la vidéo, je me disais que j'avais fait autre chose aussi, que ce n'était pas si pire, que je m'étais corrigée après. » (ÉB02/ENT)

Enfin, malgré la perception positive de l'utilité des activités réflexives réalisées dans le cadre des SAÉ, il en va autrement pour la partie organisationnelle du portfolio numérique. En effet, durant les entrevues, lorsqu'on demande aux élèves si elles ont rempli leur portfolio au fur et à mesure en organisant les vidéos, les grilles d'autoévaluation et la fiche synthèse de réflexion à l'intérieur de celui-ci, et si elles jugent pertinente la partie « récipient » de l'outil, force est de constater que cette partie représente un plus grand défi pour la moitié d'entre elles ($n = 8/16$), qui ont affirmé ne pas avoir organisé le tout au fur et à mesure.

Le stress dans les tâches de production orale

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

D'abord, dans le premier questionnaire, lorsqu'on a demandé aux élèves si elles se sentaient stressées lorsqu'elles devaient présenter une production orale, 88.3 % d'entre elles ont répondu *Toujours* ou *La plupart du temps*, alors qu'après la réalisation des SAÉ, dans le second questionnaire, ce pourcentage est descendu légèrement à 81.8 % (Tableau 5). Parallèlement, seulement le tiers des répondantes (33.8 %) attribue aux activités du portfolio un rôle quant à la diminution du stress lié aux productions orales.

Tableau 5

Pourcentage des réponses exprimées aux questions portant sur le stress

Énoncés des questionnaires (Q1 et Q2)	Toujours OU La plupart du temps		Rarement OU Jamais		Je ne sais pas	
	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2
Quand je dois présenter une production orale, je me sens stressée.	88.3 %	81.8 %	10.4 %	18.2 %	1.3 %	0.0 %
Le fait d'avoir réalisé des autoévaluations et de les avoir incluses dans mon portfolio m'a permis de réduire mon stress lié aux productions orales.	-	33.8 %	-	57.1 %	-	9.1 %

Le fait que le niveau de stress soit demeuré élevé, même après avoir utilisé le portfolio durant les trois SAÉ, se traduit bien dans les propos que les élèves ont tenus durant les entrevues, dans les grilles d'autoévaluation et les fiches synthèses de réflexion. L'analyse de contenu de ce matériel écrit nous a permis de relever quatre types d'éléments reliés au stress : les facteurs l'augmentant, ceux le diminuant, ses conséquences sur la performance des élèves et, finalement, les stratégies pour mieux le gérer. Dans le tableau 6, qui propose une synthèse de ces éléments, tout ce qui concerne

l'évaluation de l'oral représente un facteur de stress pour 68.8 % des participantes. Il est également intéressant de constater que la discussion (un genre oral différent), dont la réalisation n'a pas été effectuée devant la classe, mais en sous-groupes, a constitué un facteur diminuant le stress chez 56.3 % des participantes. Quant aux conséquences du stress, elles sont plutôt variées, passant du bégaiement à l'augmentation du débit de la parole. Enfin, plusieurs stratégies de gestion du stress ont été soulevées, dont la qualité de la préparation, évoquée par 43.8 % des participantes. D'ailleurs, 37.5 % des participantes ont évoqué la gestion du stress comme le défi qu'elles se sont lancées dans leurs autoévaluations.

Tableau 6

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

Éléments reliés au stress	N	%
Facteurs augmentant le stress		
Évaluation, enseignant évaluateur, qui prend des notes ;	11	68.8 %
Annonce d'une production orale ;	8	50.0 %
Amies qui évoquent leur stress ;	8	50.0 %
Imminence du moment de la présentation ;	4	25.0 %
Moins bonne maîtrise de la langue, du sujet abordé ;	4	25.0 %
Nouveauté quant au type d'oral ou au type de stratégies à utiliser ;	4	25.0 %
Recours au par cœur, risques de trous de mémoire ;	4	25.0 %
Utilisation de la vidéo ;	3	18.8 %
Auditoire, ses expressions faciales ;	2	12.5 %
Comparaison de sa compétence à celle des autres élèves ;	2	12.5 %
Travail d'équipe.	1	6.3 %
Facteurs diminuant le stress		
Genre oral – discussion, se déroulant en sous-groupes, et donc réduisant la mise en danger liée à l'exposé devant la classe ;	9	56.3%
Recours au par cœur, parce que c'est rassurant ;	2	12.5 %
Bonne relation avec l'enseignant ;	1	6.3 %
Amies présentes dans le public.	1	6.3 %
Conséquences du stress		
Bégaiement, blocage, répétitions ;	4	25.0 %
Influence la gestuelle (l'accentue ou la bloque) ;	2	12.5 %
Oubli de ce qui se passe pendant la présentation ;	2	12.5 %
Augmentation du débit de la parole.	1	6.3 %

Éléments reliés au stress	N	%
Stratégies de gestion du stress		
Bonne préparation (se pratiquer avant, s'y prendre d'avance et gérer son temps);	9	56.3 %
Regard direct des gens durant une production orale, de ceux en qui on a confiance;	3	18.8 %
Réalisation d'une activité plaisante ou de sport pour diminuer son stress;	3	18.8 %
Auto-instruction, se dire que ça va bien se passer, que tout le monde passe par là;	3	18.8 %
Discussion avec ses amies;	2	12.5 %
Exercices de respiration;	2	12.5 %
Imagerie mentale, s'imaginer dans une situation rassurante;	2	12.5 %
Manipulation d'un objet durant la production orale;	2	12.5 %
Regard direct sur le public.	1	6.3 %

Les propos recueillis dans les grilles d'autoévaluations, les fiches de réflexion ainsi que durant les entrevues nous montrent que le portfolio numérique d'apprentissage, plus spécifiquement les autoévaluations, semble contribuer à la gestion du stress lié à l'évaluation des productions orales. En plus de permettre de relativiser ses impressions par rapport à une production orale, qui revêt un caractère volatil (Charbonneau et Ouellet, 2007) contrairement à d'autres types de productions comme l'écrit, l'utilisation de l'outil, combinée à un enseignement d'objets de l'oral appuyé par les modèles didactiques de Lafontaine (2007) et de Dumais (2010), semble avoir permis à 50 % des élèves ayant participé aux entrevues de diminuer leur stress face aux productions orales après avoir réalisé les autoévaluations, sachant maintenant quels étaient les éléments à travailler.

« Je crois que faire les autoévaluations, ça a quand même fait le stress un peu moins, parce que tu pouvais dire, ok, en regardant l'enregistrement, après avoir fait l'oral, j'ai bien fait. J'ai pas besoin de stresser après l'oral, sur la note et la façon dont le prof va évaluer. Donc je crois que l'autoévaluation va aider à gérer le stress. » (ÉA01/ENT)

« J'ai trouvé que ça nous permettait de réaliser nos erreurs et ce qu'il fallait qu'on améliore, et aussi comment on se sentait par rapport à la présentation. Si c'était bien fait ou si on pensait qu'on aurait pu faire meilleur. » (ÉB22/ENT)

« Après les oraux, d'habitude je suis stressée par rapport à ma note, mais avec les autoévaluations, je fais un bilan de ce que j'ai fait, donc c'est moins stressant parce que je vois ce que j'ai bien fait, même si la professeure va peut-être enlever des points à certains endroits. » (ÉD01/ENT)

Du côté des autres élèves ayant participé aux entrevues, deux participantes ($n = 2$) indiquent ressentir un trac bénéfique plutôt qu'un stress paralysant, tandis que les six autres participantes ($n = 6$) n'évoquent pas une diminution du stress, liée ou non à l'utilisation du portfolio. Toutefois, dans le cadre des SAÉ, la distinction entre le *trac* et le *stress* n'a pas été enseignée explicitement, ce qui nous empêche d'associer directement ces résultats à l'enseignement qui a été fait.

Discussion

Pour amorcer la discussion, rappelons que l'objectif de cette étude est de décrire et d'analyser l'apport du portfolio numérique d'apprentissage sur l'engagement affectif d'élèves du secondaire dans les tâches de production orale. Nous nous efforçons ici de comparer les résultats que nous avons obtenus avec ceux issus de la recherche, appartenant aux champs de la didactique de l'oral et de la psychopédagogie. Ainsi, en nous appuyant entre autres sur le modèle d'Eccles et Wang (2012), il est possible de mieux comprendre les enjeux liés à la dimension affective de l'engagement dans un contexte où la mise en place d'un portfolio numérique vient appuyer l'apprentissage de la production orale à travers trois SAÉ organisées selon une séquence didactique (Lafontaine, 2007) et un modèle d'ateliers formatifs (Dumais, 2010) éprouvés.

Le premier élément que permettent de soulever les résultats obtenus est le faible intérêt et le plaisir limité des élèves à réaliser des tâches d'oral. Ces résultats s'inscrivent en adéquation avec les constats de Dumais (2008), Plessis-Bélair (1994) et Sénéchal (2012). Notre contexte d'étude ne fait donc pas exception : capter l'attention des élèves et les amener à développer un intérêt pour les tâches d'oral représentent un défi, alors que cette compétence ne vaut que 10 % ou 20 % du résultat total du cours de français selon le niveau scolaire (Lafontaine et Messier, 2009 ; MELS, 2011).

Du point de vue de l'engagement affectif, ce qui guide le désir de réussir des élèves se situe dans la composante liée à la réalisation de soi du modèle d'Eccles et Wang

(2012). Rappelons que ces auteurs définissent cette composante comme étant celle liant la réalisation d'une tâche à la manifestation des besoins personnels d'accomplissement d'un individu, ainsi qu'à ses identités personnelle (liée aux caractéristiques qui le rendent unique par rapport aux autres) et sociale (liée à son appartenance au groupe). Combiné à un enseignement organisé de l'oral, le portfolio semble justement présenter des bénéfices pour les élèves quant à ce besoin de réalisation de soi, dans la mesure où l'importance de réaliser de bonnes productions orales et de connaître leurs forces et leurs faiblesses est justifiée par deux éléments : (1) l'obtention de bonnes notes, qu'on peut associer aux besoins personnels et à l'identité propre de l'élève, et (2) l'assurance d'être prêtes afin d'éviter de bloquer devant les autres, d'être prises au dépourvu et de perdre le fil de leurs présentations, qu'on peut associer à l'identité propre et à l'identité sociale de chacune (Eccles et Wang, 2012). Rappelons ici que cet outil a su démontrer ses bénéfices cognitifs dans différentes recherches étant donné la possibilité de donner plus de place aux élèves dans leurs apprentissages grâce aux activités réflexives (Abrami et al., 2013 ; Castellotti et Moore, 2006 ; Chang et al., 2018 ; Paquet et Karsenti, 2020a, 2020b ; Venkatesh et al., 2013). En effet, en réalisant les différentes activités réflexives durant les SAÉ, soit les grilles d'autoévaluations et la fiche synthèse de réflexion remplie entre les SAÉ 2 et 3, et en consignnant ces traces, avec les vidéos, dans le portfolio numérique, les élèves sont directement impliquées dans les processus qui touchent l'évaluation de leurs apprentissages et prennent conscience des difficultés qu'elles doivent surmonter. Pour certaines, qui ont tendance à concentrer leur attention sur les défis et les éléments moins bien réussis, un effort supplémentaire est nécessaire pour accepter d'identifier des forces.

L'intérêt des activités métacognitives dans la dimension affective de l'engagement réside dans le fait que les élèves sont amenées à se comparer à elles-mêmes plus qu'aux autres, tout en développant leur sens critique. Les effets bénéfiques ainsi que la motivation liée à cette prise de conscience, qui ont pu être observés chez certaines participantes à notre recherche, rejoignent les propos de Durand et Chouinard (2012) ainsi que ceux de Scallon (2007). De plus, ces activités réflexives les poussent à travailler directement avec les critères d'évaluation qu'a définis l'enseignant, et ce, en vue de s'améliorer et de préparer adéquatement les productions orales subséquentes, donc la participation active des élèves leur permet de mieux saisir les aspects qui composent l'évaluation réalisée. En ce sens, elles répondent davantage à leur besoin d'accomplissement, grâce à la réflexion métacognitive, qui s'inscrit clairement dans la

séquence didactique de la production orale présentée par Lafontaine (2007), ainsi que dans les étapes des ateliers formatifs décrites par Dumais (2010).

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

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

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

Le recours au portfolio numérique d'apprentissage ne semble toutefois jouer qu'un rôle partiel dans la réduction du stress des élèves. De manière plus précise, les activités de réflexion associées au portfolio (grilles d'autoévaluation et fiche synthèse de réflexion), particulièrement dans un contexte d'enseignement-apprentissage de l'oral où des objets d'enseignement précis sont travaillés avec les élèves, permettent une prise de conscience particulière. En effet, les productions réalisées par les élèves, si elles ne sont pas enregistrées, constituent un matériau éphémère, volatil (Charbonneau et Ouellet, 2007). Il est donc difficile pour les élèves de se rappeler les détails du déroulement de leur présentation, peu importe le genre travaillé, à moins de se baser sur une trace vidéo ou audio. Ainsi, le fait d'intégrer les enregistrements vidéo à la démarche d'autoévaluation

faisant partie du processus lié au portfolio constitue, aux dires des élèves, un aspect intéressant de l'utilisation de cet outil, et ce, pour relativiser et pour obtenir l'heure juste sur ce qui s'est réellement passé, plutôt que de se baser sur des impressions. L'outil occupe donc une place significative pour les élèves, qui gagnent en confiance. En revanche, comme nos résultats obtenus par les questionnaires le démontrent, et comme nous l'avons évoqué plus haut en citant Sénéchal (2012), le stress est une variable présente à chaque production orale, et ce, avant ou après l'utilisation d'un portfolio numérique d'apprentissage. Cet outil ne semble donc pas apporter un bénéfice significatif quant à cet aspect lié à l'engagement affectif. Rappelons toutefois que les activités réalisées par les élèves ne leur ont pas permis de distinguer le stress du trac, ce qui limite l'interprétation des résultats qu'il nous est possible de faire.

Le dernier élément que nous souhaitons mettre en lumière fait référence à la perception des élèves quant à l'intérêt d'utiliser le portfolio numérique d'apprentissage. À ce propos, les travaux de Hartnell-Young et al. (2007) précisent que ce constat est généralement moins important au secondaire qu'au primaire, et que moins de la moitié des élèves voient clairement une utilité au portfolio. De notre côté, l'utilisation du portfolio durant une année scolaire s'est concentrée sur l'établissement du bilan des apprentissages au fil du temps grâce aux activités réflexives (grilles d'autoévaluation et fiche synthèse de réflexion). En ce qui a trait à l'utilité de ces activités pour les élèves, nous avons constaté que les réponses obtenues dans le second questionnaire ne concordent pas avec celles déclarées durant les entrevues par les 16 participantes de l'échantillon. Puisque l'entrevue a permis de recueillir des propos plus développés ayant montré une opinion très majoritairement favorable par rapport aux activités réflexives, nous sommes amené à nous questionner sur la clarté de l'énoncé du questionnaire (« Quand je rédige mes autoévaluations, j'ai l'impression d'apprendre quelque chose »), où une confusion quant à l'idée « d'apprendre quelque chose » pourrait expliquer la divergence constatée dans les réponses obtenues grâce aux deux modes de collecte de données. De plus, il nous est possible de constater que plusieurs élèves n'ont pas organisé leur portfolio au fur et à mesure, et ont jugé moins pertinente la partie « récipient » de l'outil. Ainsi, à l'instar de ce que préconisent Simon et Forgette-Giroux (2000), nos résultats appuient l'idée que dans un contexte d'école secondaire, entre autres en raison du cadre organisationnel (charge de travail, nombre de matières, d'enseignants, etc.), le

portfolio doit demeurer un outil simple, et dont les objectifs et les activités demeurent limités et ciblés afin de maintenir le plus possible la motivation des élèves qui l'utilisent.

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

Conclusion

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

démarche d'apprentissage et sur 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. En revanche, malgré une perception positive de l'utilité des activités métacognitives qui sont au cœur du portfolio, l'organisation des documents permettant un regroupement qui offre une vue d'ensemble n'a pas été couronnée de succès chez nos participantes. Il semble en effet que les élèves y accordent une moindre importance, dans la mesure où les autoévaluations répondent à leurs besoins d'apprentissage.

Devant ce constat, il convient de recommander que l'utilisation de cet outil soit encadrée et structurée de la manière la plus simple possible, et ce, afin que les élèves puissent y trouver leur compte et en tirer les meilleurs bénéfices. Des outils comme *Google Classroom* ou *Seesaw*³ peuvent en effet simplifier l'organisation des documents par les élèves, et ainsi limiter l'utilisation du portfolio aux activités liées à la réflexion sur les apprentissages, dont plusieurs élèves ont souligné les bienfaits. Pour ce faire, il nous apparaît impératif que de la formation soit prévue pour que tous les acteurs, élèves comme enseignants, puissent travailler de pair et en toute connaissance de cause. À cet égard, les conseillers pédagogiques disponibles dans les différentes organisations peuvent certainement accompagner les acteurs du milieu scolaire.

Maintenant que nos résultats ont été exposés, il convient d'identifier les limites de notre recherche. D'abord, nos choix méthodologiques, inscrits dans un paradigme interprétatif, impliquent, par les objectifs poursuivis, que nous ne mesurons pas l'engagement, mais que nous nous limitons à l'identification de prédicteurs ou de précurseurs de l'engagement affectif. De plus, notre recherche ne fait pas la distinction entre le *stress* et le *trac* dans les « coûts » liés à la réalisation de tâches d'oral, distinction qu'il pourrait être intéressant d'approfondir pour enrichir davantage la compréhension du concept et son implication sur le terrain. Enfin, notre échantillon ne tient pas compte des élèves qui présentent un niveau de compétence en production orale inférieur aux attentes ministérielles pour leur niveau scolaire.

Toutefois, ces limites sont compensées par le choix varié des outils de collecte de données, soit les questionnaires, les entrevues individuelles, les grilles d'autoévaluation

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

et les fiches synthèses de réflexion des élèves, qui se complètent les uns les autres. En effet, cette triangulation nous a permis d'obtenir un portrait plus large et plus riche de l'aspect affectif présent dans un contexte d'enseignement-apprentissage de la production orale, mais aussi du rôle que peut jouer le portfolio dans la gestion des différents aspects qui définissent cette dimension de l'engagement. Ainsi, malgré son caractère exploratoire, notre recherche permet une avancée des connaissances dans un domaine où l'importance de la question affective a été soulevée.

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

Annexe 1

Exemples de grille d'autoévaluation d'une production orale

Grille d'autoévaluation 1 – avant l'écoute de l'enregistrement vidéo

Partie 1 – La prise de conscience des forces et des défis

Les notions d'oral évaluées

Pour chaque critère présenté dans le tableau suivant, indique l'évaluation que tu en fais en plaçant un X dans la case correspondante. Ensuite, justifie ton choix à l'aide de faits dont tu te souviens.

Critère	Excellent	Bien réussi	À travailler	Non réussi
<u>Procédés explicatifs :</u> Durant ma présentation, j'ai utilisé au moins deux procédés explicatifs différents et pertinents pour appuyer mes propos et permettre à mon auditoire de bien comprendre mon explication.				
Justification :				
<u>Progression et cohérence :</u> Durant ma présentation, mon propos progresse bien et est facile à suivre. Le tout se fait en évitant de réciter un texte par cœur.				
Justification :				
<u>Vocabulaire :</u> Durant ma présentation, j'utilise un vocabulaire juste et approprié au sujet de mon explication. Les mots choisis sont adaptés à mon destinataire et sont adéquats pour présenter les différents aspects du sujet.				
Justification :				

Grille d'autoévaluation 2 – après l'écoute de l'enregistrement vidéo**Production initiale : Autoévaluation****Partie 1 – La prise de conscience des forces et des défis****Les notions d'oral évaluées**

Pour chaque critère présenté dans le tableau suivant, indique l'évaluation que tu en fais en plaçant un X dans la case correspondante. Ensuite, justifie ton choix à l'aide de faits dont tu te souviens.

Critère	Excellent	Bien réussi	À travailler	Non réussi
<u>Procédés explicatifs :</u> Durant ma présentation, j'ai utilisé au moins deux procédés explicatifs différents et pertinents pour appuyer mes propos et permettre à mon auditoire de bien comprendre mon explication.				
Justification :				
<u>Progression et cohérence :</u> Durant ma présentation, mon propos progresse bien et est facile à suivre. Le tout se fait en évitant de réciter un texte par cœur.				
Justification :				
<u>Vocabulaire :</u> Durant ma présentation, j'utilise un vocabulaire juste et approprié au sujet de mon explication. Les mots choisis sont adaptés à mon destinataire et sont adéquats pour présenter les différents aspects du sujet.				

Partie 2 – La réflexion sur les apprentissages réalisés

Pour répondre aux questions de cette partie, réfléchis à la production orale que tu as faite et à la démarche que tu as suivie pour t’amener à la réaliser.

- a. Décris de quelle manière tu as préparé cette présentation orale. N’hésite pas à faire des liens avec les apprentissages réalisés antérieurement.
- b. Qu’as-tu appris de cette situation d’oral ?
- c. As-tu l’impression que tu as bien travaillé ? En d’autres mots, es-tu satisfaite du travail que tu as fourni ? Pourquoi ?
- d. Quelles sont les difficultés que tu as rencontrées ? Comment as-tu fait pour les surmonter ?

Partie 3 – L’autorégulation : le réinvestissement dans la production finale

À la lumière de la réflexion que tu as faite, réponds aux questions suivantes.

- a. Que comptes-tu refaire de la même manière lors de la production finale en équipe ? Pourquoi ?
- b. Que feras-tu différemment lors de la production finale en équipe ?

Annexe 2 : Fiche synthèse de réflexion

Fiche synthèse de réflexion

Tâche de réflexion :

Depuis le début de l'année, deux SAÉ vous ont permis de développer et de mettre en œuvre votre compétence à communiquer oralement. En effet, vous avez d'abord préparé une production orale en équipe de 2 (ou 3) dans laquelle vous avez expliqué à vos compagnes un phénomène. Ensuite, vous avez pris part à une discussion sur un roman. Dans chaque cas, vous avez été amenées à réfléchir sur vos forces et vos défis en communication orale, et ce, en remplissant des autoévaluations que vous avez consignées dans votre portfolio numérique.

Avant de passer à la prochaine SAÉ durant laquelle vous devrez réaliser une production orale, je vous invite à réfléchir sur votre cheminement dans cette compétence depuis le début de l'année. Pour ce faire, répondez aux questions qui vous sont posées dans chacune des trois parties de cette fiche de réflexion.

Partie 1 : Prise de conscience des forces et des défis

1. À travers vos autoévaluations, quelles sont les principales forces qui ressortent? Répondez à la question dans l'espace ci-dessous en formulant des phrases complètes et apportez des précisions et des exemples qui permettront de bien saisir votre propos.



2. Dans le même esprit, quels sont les principaux défis qui ressortent? Répondez à la question dans l'espace ci-dessous en formulant des phrases complètes et apportez des précisions et des exemples qui permettront de bien saisir votre propos.



Partie 2 : Réflexion sur les apprentissages réalisés

3. Quand vous avez préparé vos deux productions orales (la présentation du projet Canular en équipes et la discussion), avez-vous procédé de la même façon dans les deux cas ? Décrivez les stratégies utilisées et les façons de faire, les différences et les ressemblances entre les deux SAÉ.



4. Qu'avez-vous appris, en communication orale, depuis le début de l'année ?



Partie 3 : Autorégulation

5. Selon vous, qu'est-ce qui est à l'origine de ces forces et de ces défis ?



6. Selon vous, quel est votre niveau en production orale ? Êtes-vous une élève forte, moyenne ou faible ? Comment justifiez-vous ce niveau que vous vous attribuez ?



7. À la lumière des observations effectuées, quelles sont les stratégies et les façons de faire qui doivent être maintenues ou mises en œuvre lors de la prochaine production orale?



Références

- Abrami, P. C., Venkatesh, V., Meyer, E. J. et Wade, C. A. (2013). Using electronic portfolios to foster literacy and self-regulated learning skills in elementary students. *Journal of Educational Psychology*, 105(4), 1188–1209. <https://doi.org/10.1037/a00324488>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. et Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. et Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427–445. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e éd.). PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>
- 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. <http://hdl.handle.net/1866/3943>
- Castellotti, V. et Moore, D. (2006, janvier). Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive : le portfolio européen des langues pour le collège. Dans M. Molinié (dir.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue. Le français dans le monde, recherches et applications*, (39), 54–68.
- Chang, C.-C., Liang, C., Chou, P.-N. et Liao, Y.-M. (2018). Using e-portfolio for learning goal setting to facilitate self-regulated learning of high school students. *Behaviour & Information Technology*, 37(12), 1237–1251. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2018.1496275>
- Charbonneau, J. et Ouellet, L. (2007). Regard sur la communication orale en français, langue d'enseignement au secondaire dans le programme de formation de l'école québécoise. Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (dir.), *La*

- didactique du français oral au Québec : Recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 141–159). PUQ.
- Conseil de l'Europe. (2000, octobre). *Portfolio européen des langues (PEL) - Principes et lignes directrices* [avec notes explicatives] (Version 2). Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804595e7>
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels*. ESF Éditeur.
- Dumais, C. (2008). *Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de 3e secondaire : une description* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/1570>
- Dumais, C. (2010a). Les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral du point de vue d'élèves de troisième secondaire. Dans M. Mottet et F. Gervais (dir.), *Didactique de l'oral : des programmes à la classe* (p. 99–111). Electronic Publishing Osnabrück.
- Dumais, C. (2010b). Atelier pour un enseignement de l'oral. *Québec français* (157), 58–59. <https://id.erudit.org/iderudit/61514ac>
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : Fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans* [Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/6815>
- Dumais, C. (2016). Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, 37–56. <https://doi.org/10.4000/dse.1347>
- Dumais, C. et Messier, G. (2016). L'atelier formatif : un modèle didactique pour enseigner l'oral. *Enjeux*, (90), 5–25.
- Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Hurtubise.

- Eccles, J. et Wang, M.-T. (2012). Part I Commentary: So what is student engagement anyway? Dans L. S. Christenson, L. A. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 133–145). Springer.
- Famose, J.-P. et Margnes, É. (2016). *Apprendre à apprendre : la compétence clé pour s'affirmer et réussir à l'école*. De Boeck supérieur.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Chenelière éducation.
- 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>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J. et Paris, A. (2005). School engagement. Dans K. A. Moore et L. H. Lippman (dir.), *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (p. 305–321). Springer.
- Fredricks, J. A., Filsecker, M. et Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1–4. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>
- Fredricks, J. A., Wang, M.-T., Schall Linn, J., Hofkens, T. L., Sung, H., Parr, A. et Allerton, J. (2016). Using qualitative methods to develop a survey measure of math and science engagement. *Learning and Instruction*, 43, 5–15. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.009>
- Hartnell-Young, E., Harrison, C., Crook, C., Pemberton, R., Joyes, G., Fisher, T. et Davies, L. (2007, juin). *Impact study of e-portfolios on learning*. British Educational Communications and Technology Agency [Becta]. https://dera.ioe.ac.uk/1469/7/becta_2007_eportfolios_report_Redacted.pdf
- Jimerson, S. R., Campos, E. et Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8(1), 7–27. <https://doi.org/10.1007/bf03340893>
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire : séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Chenelière Éducation.

- Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible ! 18 ateliers formatifs clés en main*. Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L. et Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, (34), 119–144. <https://doi.org/10.7202/038722ar>
- Lafontaine, L. et Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 47–66. <https://doi.org/10.7202/016188ar>
- Lavoie, C. et Bouchard, É. (2017). Formation universitaire à l'évaluation de l'oral : regard sur la capacité d'autoévaluation de futurs enseignants. Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 259–274). Presses universitaires de Namur.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2002, mai). *Portefolio sur support numérique*. http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/ress_didactiques/portfolio.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2009a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2009b). *Échelles des niveaux de compétence. Enseignement secondaire, 2e cycle* (3e éd.). http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/FrancaisLangueEns_13-4619-01.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages : français, langue d'enseignement. Enseignement secondaire 1er et 2e cycle*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/francais-langue-d-enseignement-sec.pdf
- Paquet, M. et Karsenti, T. (2020a). Apports du portfolio numérique d'apprentissage et de la vidéo pour l'autoévaluation de la compétence en production orale d'élèves du secondaire en classe de français, langue d'enseignement. *ALSIC*, 23(1). <https://doi.org/10.4000/alsic.4587>

- Paquet, M. et Karsenti, T. (2020b). Compétence en production orale et processus d'autorégulation : exploration de l'apport du portfolio numérique d'apprentissage. *Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 46(2), 1–25. <https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/27930/20491>
- Pellerin, M. (2014). Language tasks using touch screen and mobile technologies: Reconceptualizing task-based CALL for young language learners. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 40(1). <https://www.learntechlib.org/p/153324/>
- Pellerin, M. (2018a). iPad and iPod in the language classrooms: New learning environments and learning experiences. Dans B. Zou et M. Thomas (dir.), *Handbook of research on integrating technology into contemporary language learning and teaching* (p. 286–306). IGI Global.
- Pellerin, M. (2018b). Affordances of new mobile technologies: Promoting learner agency, autonomy, and self-regulated learning. *Journal of Interactive Learning Research*, 29(3), 343–358. <https://www.learntechlib.org/primary/p/184758/>
- Plessis-Bélaïr, G. (1994). N'a-t-on jamais enseigné la communication orale à l'école? *Québec français*, (94), 25–27. <https://id.erudit.org/iderudit/44424ac>
- Reschly, A. L. et Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. Dans L. S. Christenson, L. A. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 3–19). Springer.
- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* (2e éd.). ERPI.
- Sénéchal, K. (2012). *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la communication orale dans les classes de français au secondaire québécois* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/23226>
- Simon, M. et Forgette-Giroux, R. (2000). Impact of a content selection framework on portfolio assessment at the classroom level. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 7(1), 83–100. <https://doi.org/10.1080/713613325>

- Venkatesh, V., Bures, E., Davidson, A.-L., Wade, C. A., Lysenko, L. et Abrami, P. C. (2013). Electronic portfolio encouraging active and reflective learning: A case study in improving academic self-regulation through innovative use of educational technologies. Dans A. D. Ritzhaupt et S. Kumar (dir.), *Cases on educational technology implementation for facilitating learning* (p. 341–376). IGI Global.
- Wang, M.-T. et Degol, J. (2014). Staying engaged: Knowledge and research needs in student engagement. *Child Development Perspectives*, 8(3), 137–143. <https://doi.org/10.1111/cdep.12073>
- Wang, M.-T., Fredricks, J. A., Ye, F., Hofkens, T. L. et Linn, J. S. (2016). The Math and Science Engagement Scales: Scale development, validation, and psychometric properties. *Learning and Instruction*, 43, 16–26. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.008>