

Compétence en production orale et processus d'autorégulation : exploration de l'apport du portfolio numérique d'apprentissage

Oral Production Skills and Self-Regulation Processes: Exploring the contribution of the e-portfolio

Maxime Paquet, Université de Montréal

Thierry Karsenti, Université de Montréal

Résumé

Cet article présente les résultats d'une étude à caractère exploratoire dont l'objectif est de décrire et d'analyser l'apport du portfolio numérique d'apprentissage dans le recours à des processus et stratégies d'autorégulation par des élèves de troisième secondaire – échantillon exclusivement féminin – dans des tâches de production orale. Une analyse de contenu issu d'autoévaluations et d'entrevues individuelles, ainsi que de données issues de questionnaires, suggèrent que l'utilisation d'un tel portfolio, parce qu'il inclut des activités réflexives offrant un temps d'arrêt, aide les élèves en leur permettant de verbaliser les stratégies utilisées, d'en déterminer l'efficacité, puis en permettant de conserver des traces d'expériences guidant la planification d'efforts futurs d'apprentissage.

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

Abstract

This article presents the results of an exploratory study that describes and analyzes the contribution of the e-portfolio in the use of the self-regulation process. The sample used was of female grade 9 high school students during oral production tasks. A content analysis of student self-assessment and individual interviews, as well as data from questionnaires suggest that the use of the portfolio, because it includes reflective activities, supports high school students by allowing them to verbalize the strategies used to determine their effectiveness. In addition, the portfolio contains pertinent information for strategic planning in subsequent oral production tasks.

Keywords: Learning e-Portfolio, Oral production, Self-regulation learning

Introduction

Inspiré de ce que monte un artiste pour présenter ses œuvres, le portfolio utilisé en éducation a fait son apparition au milieu des années 1980 en Grande-Bretagne (Simon et Forgette-Giroux, 1994). À partir de ce moment, sa popularité dans les milieux scolaires a grandi au fil des années (Scallon, 2007; Simon et Forgette-Giroux, 1994), et son utilisation s'est définie pour permettre un éventail plus large quant aux visées de l'outil. Parmi celles-ci se retrouve le développement de la capacité d'autorégulation des apprenants, offerte dans un type de portfolio qu'on nomme le portfolio d'apprentissage, comportant un processus de réflexion métacognitive amenant l'élève à définir ses forces et ses défis, avec le soutien de ses enseignants, et à se fixer des objectifs pour que les réalisations et apprentissages subséquents puissent s'effectuer de la manière la plus efficace possible (Abrami et Barrett, 2005; Durand et Chouinard, 2012; MÉQ, 2002; Scallon, 2007).

À titre d'exemple, au Québec, le Electronic Portfolio Encouraging Active and Reflective Learning (ePEARL) est un modèle de portfolio numérique conçu par l'équipe du Centre for the Study of Learning and Performance de l'Université Concordia et dont la visée première est le développement des capacités d'autorégulation de l'apprenant (Abrami, Wade, Pillay, Aslan, Bures et Bentley, 2008; Venkatesh, Bures, Davidson, Wade, Lysenkz et Abrami, 2013). Bâti selon le modèle théorique de l'autorégulation des apprentissages de Zimmerman (Zimmerman, 2000; Zimmerman, Schunk et DiBenedetto, 2017), cet outil est utilisé par des élèves de tous les niveaux scolaires, du primaire à l'éducation des adultes (Venkatesh *et al.*, 2013).

Dans le domaine de la didactique de l'oral, plusieurs chercheurs ont tablé sur l'importance de la métacognition dans le développement de la compétence orale (Dumais, 2008; Lafontaine, 2007; Pellerin, 2018; Sénéchal, 2016). Or, la place accordée à cette compétence dans la classe de français est plutôt limitée, l'oral étant davantage abordé comme *médium d'enseignement*, c'est-à-dire sans qu'il y ait d'enseignement systématique d'objets d'enseignement (Dumais et Lafontaine, 2011). Ainsi, malgré les outils (grilles d'évaluation, d'autoévaluation, etc.) et les moyens (observation, entrevue, etc.) qui existent pour permettre la réalisation d'apprentissages significatifs en oral (Lafontaine, 2007), peu sont utilisés sur une base régulière (Lafontaine et Messier, 2009). Lafontaine (2007) soulève d'ailleurs le fait que le portfolio constitue un outil au potentiel intéressant, mais peu documenté en didactique de l'oral, pour réaliser une consignation du travail des élèves, pour dresser un portrait de leur évolution et pour consigner des traces de leur progression sur une période donnée. Nous nous y sommes donc tout particulièrement intéressé.

Objectif de recherche

Cette étude s'inscrit dans un projet de recherche ayant pour objectif général de décrire et d'analyser l'apport du portfolio numérique pour l'apprentissage de la production orale chez des élèves de troisième secondaire dans le cadre de leur cours de français, langue d'enseignement (Voir Paquet, 2019). Dans cet article, nous nous intéressons à un aspect bien précis puisque notre objectif spécifique

de recherche est de décrire et d'analyser l'apport du portfolio dans le recours à des stratégies d'autorégulation lors d'activités de production orale. Avant d'aborder la méthodologie de notre recherche ainsi que les paramètres des activités d'oral impliquant l'utilisation du portfolio, il convient de présenter les assises théoriques de notre étude.

Cadre théorique

Nous présenterons ici les assises théoriques nous permettant de répondre à notre objectif de recherche. D'abord, nous expliciterons les aspects théoriques du modèle de l'autorégulation des apprentissages de Zimmerman (Zimmerman, 2000; Zimmerman *et al.*, 2017), ensuite nous dresserons un portrait de ce que dit la recherche sur les avantages et défis de l'utilisation du portfolio d'apprentissage sur les activités cognitives et métacognitives.

L'enseignement de l'oral

En didactique de l'oral, les recherches ont permis de démontrer qu'un enseignement systématique d'objets d'oral, dans le cadre d'activités d'oral planifié et intégré, permet aux élèves de réaliser des apprentissages plus solides. Lafontaine (2007) a d'ailleurs proposé un modèle didactique de la production orale, qui s'appuie sur les travaux suisses de Dolz et Schneuwly (1998). L'élément clé de ce modèle consiste en l'utilisation de la séquence didactique, dont la structure s'articule autour d'un projet de communication donnant du sens aux apprentissages des élèves. Dans cette séquence, les activités débutent par une production orale initiale à travers laquelle les élèves prennent conscience de leurs connaissances et des défis à surmonter, et qui guide la mise en œuvre d'ateliers formatifs. Ceux-ci permettent un apprentissage des différents objets d'oral qui seront au cœur de la production finale, qui termine la séquence d'activités du projet de communication.

En ce qui a trait aux ateliers formatifs, les travaux de Dumais (Dumais, 2008; 2010a; 2010b; Dumais et Messier, 2016) ont permis d'en expliciter les six étapes, dont l'organisation favorise chez les élèves une meilleure préparation des productions orales et une meilleure compréhension des éléments qui seront évalués. Chaque atelier débute par *l'élément déclencheur* (1), où est présenté l'objet d'enseignement-apprentissage d'oral qui sera abordé et qui peut être défini comme « une unité décomposable en éléments qui constituent d'autres objets d'enseignement/ apprentissage » (Lafontaine et Dumais, 2014, p. 7). Il se poursuit par un *état des connaissances* (2) des élèves, permettant de relever les forces et défis associés à cet objet d'oral. Ensuite, un *enseignement* (3), explicite ou par modelage, vise l'acquisition des connaissances. Des exercices en groupe-classe ou en sous-groupes offrent une occasion de *mise en pratique* (4) de ces connaissances, avant un *retour en grand groupe* (5), durant lequel sont mises en commun les observations réalisées à l'étape précédente. Finalement, une *activité métacognitive* (6), axée sur la connaissance que l'élève acquiert sur ses propres processus cognitifs ainsi que sur leurs produits (Legendre, 2005), donne l'occasion à chacun de consolider ses apprentissages en vue de les réinvestir dans la production finale.

L'autorégulation des apprentissages

En éducation, l'approche sociocognitive a permis de jeter un regard précis sur les processus et stratégies qui sous-tendent l'apprentissage des élèves, et ce, du primaire à l'université. À cet égard, le modèle de l'autorégulation des apprentissages proposé par Zimmerman (2000) permet de mieux comprendre comment s'organisent ces processus et stratégies. D'ailleurs, l'autorégulation peut être définie de la manière suivante : « [...] self-generated thoughts, feelings, and actions that are planned and cyclically adapted to the attainment of personal goals » (Zimmerman, 2000, p. 14).

C'est à partir des travaux de Bandura que Zimmerman décrit l'organisation des processus dans ce qu'il nomme les trois phases cycliques de l'autorégulation (tableau 1) : la *phase d'anticipation* [*forethought phase*], la *phase de réalisation* [*performance phase*] et la *phase de réflexion* [*self-reflection phase*] (Zimmerman, 2000; Zimmerman *et al.*, 2017).

Tableau 1

Phases et processus de l'autorégulation selon Zimmerman, Schunk et DiBenedetto (2017)

Phase d'anticipation	Phase de réalisation	Phase de réflexion
<i>Analyse de la tâche</i>	<i>Contrôle de soi</i>	<i>Jugement personnel</i>
Autofixation des buts	Stratégies liées à la tâche	Autoévaluation
Planification stratégique	Auto-instruction	Attributions causales
	Imagerie	
<i>Croyances motivationnelles</i>	Gestion du temps	<i>Réaction personnelle</i>
Autoefficacité	Gestion de l'environnement	Autosatisfaction
Attentes quant aux résultats	Recherche d'aide	Décisions adaptatives ou
Intérêt intrinsèque	Stratégie permettant d'améliorer son	défensives
Orientation des buts	intérêt	
	Conséquences personnelles	
	<i>Auto-observation</i>	
	Monitoring métacognitif	
	Enregistrement de soi	

La *phase d'anticipation*, se déroulant avant que les efforts nécessaires à l'apprentissage ne débutent, regroupe deux catégories de processus. La première, l'*analyse de la tâche*, amène d'abord l'apprenant à procéder à l'*autofixation des buts* d'apprentissage qu'il souhaite atteindre au terme de la tâche à réaliser. Trois conditions facilitent l'autorégulation et permettent une meilleure qualité d'apprentissage (Zimmerman *et al.*, 2017) : les buts fixés doivent (1) être spécifiques, en précisant de manière explicite un niveau de performance à atteindre au regard d'un objet d'apprentissage, (2) être proximaux, c'est-à-dire rapprochés dans le temps pour encourager l'apprenant qui constate rapidement des progrès et (3) présenter un niveau de difficulté suffisant pour permettre le développement de l'autorégulation. Azevedo *et al.* (2010) définit cette étape comme étant plus difficile pour des élèves du secondaire, qui doivent être appuyés et guidés pour développer cette compétence.

Ensuite, pour atteindre les buts fixés, l'apprenant procède à une *planification stratégique* qui l'amène à choisir les stratégies qu'il mettra en œuvre. Ces choix ne sont pas immuables puisque l'élève pourra revoir au besoin certaines stratégies jugées comme étant non efficaces.

La seconde catégorie, celle des *croyances motivationnelles*, permet à l'élève de puiser la motivation nécessaire pour s'investir pleinement dans la tâche à réaliser. Différentes sources motivationnelles sont sollicitées à cette étape. Les *croyances d'autoefficacité* réfèrent à la perception qu'a l'élève de sa capacité à réaliser une tâche. Les *attentes quant aux résultats* réfèrent aux conséquences qui découleront des résultats de la performance relative à la tâche et aux apprentissages réalisés. L'*intérêt intrinsèque*, quant à lui, touche la valeur et l'intérêt que représente la tâche à réaliser et, finalement, l'*orientation des buts* constitue la raison pour laquelle l'élève s'engage dans la tâche proposée. À cet égard, la recherche démontre que l'élève orientant ses buts vers la maîtrise d'objets d'enseignement plutôt que sur le résultat de l'apprentissage mobilise des stratégies cognitives, soit des « techniques ou procédures intellectuelles choisies par une personne comme étant les plus propices à la résolution d'un problème » (Legendre, 2005), dont le niveau de complexité est plus élevé (Zimmerman *et al.*, 2017).

Une fois les buts fixés et le plan de travail établi, l'élève met en œuvre ce dernier dans la *phase de réalisation*, qui regroupe également deux catégories de processus. D'abord, on retrouve le *contrôle de soi*, qui comportent les *stratégies liées à la tâche*, soit des stratégies cognitives permettant de répondre aux besoins exclusifs d'une tâche précise, l'*auto-instruction*, soit des consignes ou des directives que s'adresse l'élève pour se guider dans la réalisation d'une tâche, l'*imagerie*, ou bien par les stratégies permettant la *gestion du temps*, la *gestion de l'environnement* de travail ou de *recherche d'aide* auprès d'un enseignant ou d'un collègue de classe. Par ces stratégies, l'élève s'assure de maintenir réunies les conditions lui permettant d'atteindre les buts fixés au départ. Pour ce faire, il s'assurera ensuite de recourir à des *stratégies permettant d'améliorer son intérêt*, par exemple en attribuant volontairement un caractère compétitif à une tâche donnée, mais évaluera aussi les *conséquences personnelles* de ses réussites ou échecs pour guider ses efforts.

Ensuite vient la catégorie de l'*auto-observation*. On y retrouve d'abord le *monitorage métacognitif*, qui consiste en une veille de l'évolution des apprentissages qu'effectue l'élève pour s'assurer que ceux-ci sont en adéquation avec les buts fixés. Parallèlement à ce processus, l'*enregistrement de soi* amène l'élève à garder des traces de ses actions et des résultats obtenus, à relever les stratégies qui se révèlent efficaces ou non, ainsi que les difficultés rencontrées pour atteindre ses buts. Il se construit en quelque sorte un journal de bord auquel il pourra ultérieurement se référer pour mieux réaliser des tâches d'apprentissage (Famose et Margnes, 2016).

Lorsque la tâche est terminée, la troisième phase de l'autorégulation se met en œuvre : la *phase de réflexion*. Cette phase regroupe également deux catégories de processus. La première, le *jugement personnel*, amène l'élève à réaliser, dans un premier temps, une *autoévaluation* de sa performance afin de déterminer s'il atteint ou non les buts fixés durant la phase d'anticipation. Cette autoévaluation l'amène à déterminer les raisons derrière ses réussites ou ses échecs, qu'elles soient d'origine interne

(comme le choix non judicieux d'une stratégie) ou externe (comme le manque de clarté des consignes). À cette étape, Zimmerman fait référence au concept d'*attributions causales*. Ainsi, l'élève qui attribue à des causes internes ses réussites ou ses échecs aura tendance à fournir plus d'efforts et à s'investir de façon constante dans ses apprentissages. La seconde catégorie, la *réaction personnelle*, regroupe l'*autosatisfaction*, impliquant la perception de satisfaction ou d'insatisfaction à l'issue du jugement personnel, et les *décisions adaptatives ou défensives*, les premières comportant les stratégies qui seront réutilisées subséquemment étant donné leur efficacité ou celles qui seront améliorées, et les secondes comportant les réactions amenant l'élève à se protéger et à éviter des situations d'insatisfaction.

Le portfolio pour le développement de stratégies cognitives et de la métacognition

Le ministère de l'Éducation du Québec, dans un document publié en 2002, a défini le portfolio sur support numérique comme étant une « collection des travaux d'un élève qui fait foi de sa compétence montrant des traces pertinentes de ses réalisations » (p. 5). Au-delà de cette définition plutôt simple, la recherche a permis de présenter différents types de portfolios utilisés en contexte scolaire. Le portfolio de présentation vise à mettre en lumière les meilleures réalisations des élèves (Abrami et Barrett, 2005) alors que le portfolio d'évaluation leur permet de faire la preuve de l'atteinte de leur niveau de compétence (MEQ, 2002). Le portfolio d'apprentissage va au-delà de la simple présentation des meilleurs travaux d'un élève et ne vise pas comme principal objectif de déterminer le niveau de compétence atteint. Il constitue en réalité un outil dont l'objectif est de favoriser le développement d'habiletés réflexives face aux apprentissages (Abrami et Barrett, 2005; Chang, Liang, Shu, Tseng et Lin, 2015; Hartnell-Young, Harrison, Crook, Pemberton, Joyes, Fisher et Davies, 2007), entre autres parce que la démarche qui le sous-tend s'appuie fortement sur les buts d'apprentissage poursuivis par l'élève. C'est en effet à partir de ces buts que ce dernier sera en mesure de porter un jugement sur sa progression et de réfléchir à la démarche suivie afin de s'assurer que les stratégies retenues et utilisées sont adéquates ou bien à revoir (Chang, 2009; Hartnell-Young *et al.*, 2007). Puisque l'élève occupe une place active et centrale dans la démarche de réflexion que requiert la réalisation d'un portfolio d'apprentissage (Durand et Chouinard, 2012), celle-ci lui offre un double avantage : elle permet à l'élève de mieux cerner ses forces et ses défis, tout en lui permettant de gagner en autonomie étant donné la connaissance de ses préférences liées à des modes d'apprentissage qu'il acquiert au fil de la démarche (Scallon, 2007; Tillema et Smith, 2000). Ainsi, recourir au portfolio d'apprentissage semble propice au développement chez l'élève d'un sens critique par rapport à l'efficacité et à la pertinence des stratégies cognitives employées, et donc d'une capacité métacognitive qui lui sera utile pour toutes les sphères de sa vie (Scallon, 2007).

Cette façon de travailler comporte toutefois quelques défis dont il importe de tenir compte. Notons d'abord que le portfolio est un outil qui nécessite du temps, étant donné la place importante qu'occupent les activités de réflexion (Abrami *et al.*, 2013, Dolmans et Van Merriënboer, 2016), et que son utilisation nécessite un changement dans les pratiques pédagogiques des enseignants pour que l'élève soit bien accompagné (Venkatesh *et al.*, 2013). L'accompagnement de l'enseignant est d'ailleurs perçu comme essentiel pour permettre un développement efficace des habiletés métacognitives de l'élève (Barrett, 2007; Dolmans et Van Merriënboer, 2016). Il est ensuite souhaitable de limiter le

nombre de compétences suivies par le portfolio, au risque de perdre en efficacité (Simon et Forgette-Giroux, 2000) et de décourager les élèves, particulièrement au secondaire (Scallon, 2007). À titre d'exemple, le portfolio iSCORE, dont le canevas s'appuie sur le modèle ePEARL, est conçu et adapté pour permettre aux apprenants qui l'utilisent de travailler spécifiquement sur une compétence, soit l'apprentissage de la musique, et ce, à travers une démarche favorisant le développement et la mise en œuvre de stratégies d'autorégulation (Upitis, Brook et Abrami, 2014).

Méthodologie

Pour atteindre notre objectif de recherche, soit de décrire et analyser l'apport du portfolio numérique d'apprentissage dans l'utilisation de stratégies d'autorégulation d'élèves du secondaire lors des activités de production orale en classe de français, nous avons adopté une méthodologie mixte s'appuyant sur un paradigme interprétatif et permettant, grâce à sa nature exploratoire, une compréhension préliminaire de ce qui est vécu par les participantes dans un contexte d'apprentissage habituel pour elles (Savoie-Zajc, 2018).

Participantes et contexte de recherche

Notre recherche s'est effectuée durant l'année scolaire 2017-2018 auprès de 77 élèves ($n = 77$) provenant de 4 classes de troisième secondaire d'un établissement d'enseignement privé pour filles de la région de Montréal. Ces élèves ont participé tout au long de l'année à trois situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) intégrant des tâches de production orale construites selon la séquence didactique de Lafontaine (2007) et le modèle didactique de l'atelier formatif de Dumais (2010), que nous avons présentés dans notre cadre théorique. Le tableau 2 présente l'organisation générale de nos trois SAÉ ainsi que l'utilisation du portfolio numérique d'apprentissage.

Tableau 2

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

	SAÉ1	SAÉ2	SAÉ3
Avant la SAÉ			Fiche synthèse des forces et 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	Capsule vidéo enregistrée à la maison : première tentative d'explication d'un phénomène Autoévaluation sans et avec vidéo	Discussion en classe (enregistrement vidéo) Autoévaluation sans et avec vidéo	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)	Le lexique spécialisé (sens et prononciation) Le support visuel	L'organisation des échanges et la relance dans la discussion	Les caractéristiques du contage Les changements de voix dans le conte La préparation de la discussion
Production finale	Exposé en dyades devant la classe (enregistrement vidéo) Autoévaluation sans et avec vidéo Évaluation par l'enseignant du groupe-classe À chaque étape des SAÉ, les enregistrements vidéo, les grilles d'autoévaluation, la fiche synthèse et les grilles d'évaluation de l'enseignant sont déposés dans le portfolio numérique d'apprentissage de l'élève.	Discussion en classe (enregistrement vidéo) Autoévaluation sans et avec vidéo Évaluation par l'enseignant du groupe-classe	Production 1 : Contage 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)

Après chaque production, qui était enregistrée sur vidéo, les élèves devaient réaliser deux autoévaluations, une première avant l'écoute de la vidéo et une seconde, après l'écoute. Ces autoévaluations étaient construites selon un canevas bien précis (annexe 1) et permettaient un retour, d'une part, sur la production orale proprement dite et, d'autre part, sur tout le processus d'apprentissage qui entourait sa réalisation. Entre les SAÉ 2 et 3, les élèves ont également rempli une fiche synthèse de réflexion ayant permis un retour sur leurs apprentissages. Ces fiches d'autoévaluation et de réflexion, les enregistrements vidéo, ainsi que les documents pertinents pour témoigner de l'apprentissage, étaient intégrés au fur et à mesure dans un portfolio numérique réalisé dans l'interface Google Drive, de la suite Google Apps for Education. Ainsi, d'une situation d'apprentissage à l'autre, les élèves pouvaient consulter les éléments déposés dans le portfolio afin de se remémorer les forces et les défis, ainsi que les buts fixés d'une production orale à l'autre.

Outils de collecte de données

Pour décrire et analyser l'apport du portfolio numérique d'apprentissage dans notre contexte, les élèves ont répondu à deux questionnaires à choix multiples, le premier ayant été administré avant le début des SAÉ et le second, après l'expérimentation du portfolio numérique d'apprentissage. Ceux-ci ont été construits dans l'interface Google Formulaire et sont constitués d'énoncés sous forme de questions fermées (48 énoncés dans le premier questionnaire, 52 énoncés dans le second questionnaire). Chaque questionnaire comporte des énoncés portant entre autres sur les processus d'autorégulation

(22 dans le premier questionnaire, 28 dans le second), organisés selon les trois phases du modèle de Zimmerman (Zimmerman, 2000; Zimmerman *et al.*, 2017) et construits en nous appuyant sur les travaux d'Abrami *et al.* (2008). Le second questionnaire visant à recueillir des données liées à l'utilisation du portfolio numérique, le nombre d'énoncés le constituant est plus élevé afin de tenir compte de cette expérimentation par les élèves. Pour chacun de ces énoncés, celles-ci devaient répondre en indiquant la fréquence à laquelle chacun des éléments se produisait, selon le choix de réponses suivant : *Toujours, La plupart du temps, Rarement, Jamais, Je ne sais pas*. Nous avons sélectionné 16 élèves (n = 16) dont le portfolio était complet et qui ont accepté de participer à l'entrevue. Les réflexions rédigées dans leurs fiches d'autoévaluation et de réflexion, et leurs propos recueillis lors d'entrevues individuelles semi-dirigées, ont été colligés pour compléter les données nécessaires à l'atteinte de notre objectif de recherche. Le niveau de compétence en production orale de ces élèves correspondait aux attentes de leur niveau scolaire, ou bien les dépassait. Aucune élève présentant un niveau de compétence inférieur aux attentes du niveau scolaire n'ayant complété adéquatement l'ensemble des autoévaluations des trois SAÉ, nous n'avons pu inclure celles-ci dans notre analyse.

Stratégies d'analyse des données

D'abord, grâce au logiciel Microsoft Excel pour Mac, nous avons procédé à une analyse statistique descriptive en créant des distributions de fréquences, et ce, afin d'analyser les réponses aux deux questionnaires. Les résultats, présentés sous forme de tableaux de fréquences, nous ont permis d'obtenir un portrait global de l'utilisation de processus d'autorégulation par les élèves de notre échantillon (Fortin et Gagnon, 2016). Nous avons ensuite utilisé le logiciel NVivo, version 12.5.0, pour effectuer une analyse de contenu des réflexions issues des fiches d'autoévaluation et de réflexion, ainsi que des propos provenant des entrevues, selon la démarche proposée par Bardin (2013). À travers cette démarche, nous avons codé ces éléments en suivant une grille de codage réalisée à partir des processus d'autorégulation (Zimmerman, 2000; Zimmerman *et al.*, 2017), et qui a été modifiée et bonifiée au fil de l'analyse.

Résultats et discussion

Pour répondre à notre objectif de recherche, qui est de décrire et d'analyser l'apport du portfolio numérique d'apprentissage dans l'utilisation de stratégies d'autorégulation d'élèves du secondaire en classe de français, langue d'enseignement, nous présentons et discutons les résultats les plus pertinents selon les trois phases du modèle de l'autorégulation des apprentissages de Zimmerman (Zimmerman, 2000; Zimmerman *et al.*, 2017). De plus, afin d'assurer la confidentialité dans la présentation des résultats, chaque élève s'est vu attribuer un code d'identification : « E » signifie « Élève », « A », « B », « C » ou « D » représente la lettre du groupe d'appartenance de l'élève, et le chiffres qui l'accompagne représente le numéro de l'élève. « FR » signifie « Fiche d'autoévaluation ou de réflexion », et le chiffre qui l'accompagne représente le numéro de la fiche. Finalement, « ENT » signifie « Entrevue ».

Le portfolio et la phase d'anticipation

L'analyse de la tâche, première catégorie de la phase d'anticipation, comporte, rappelons-le, deux processus importants pour l'élève : l'autofixation des buts et la planification stratégique. Le tableau 3 présente le pourcentage des réponses exprimées par les élèves aux énoncés portant sur ces processus dans les deux questionnaires de recherche.

Tableau 3

Pourcentage des réponses exprimées aux questions portant sur les stratégies d'autorégulation durant la phase d'anticipation (Les totaux de certains énoncés n'atteignent pas 100 % en raison de la réponse Je ne sais pas.)

Énoncés des questionnaires (Q1 et Q2)	Toujours OU La plupart du temps		Rarement OU Jamais	
	Q1	Q2	Q1	Q2
Je prends le temps de bien lire l'ensemble des consignes liées à la production orale avant de commencer à préparer celle-ci.	92,2 %	94,8 %	7,8 %	5,2 %
Je pose des questions à mon enseignant pour clarifier les consignes qui ne sont pas claires pour moi.	80,5 %	84,4 %	19,5 %	14,3 %
Je pose des questions à mes collègues de classe pour clarifier les consignes qui ne sont pas claires pour moi.	84,4 %	93,5 %	15,6 %	5,2 %
Je reformule dans mes mots les consignes liées à la production orale avant de commencer à préparer celle-ci.	42,9 %	53,2 %	53,2 %	44,2 %
Je demande à des collègues de classe de lire ma reformulation afin de m'assurer que j'ai bien compris les consignes.	-	24,7 %	-	72,7 %
Je me fixe des objectifs précis pour guider la préparation de ma production orale (Q2 : et je les note dans mon portfolio numérique).	67,5 %	49,4 %	29,9 %	45,5 %
Je détermine les moyens que je mettrai en place et qui me permettront d'atteindre ces objectifs (Q2 : et je les note dans mon portfolio numérique).	49,4 %	42,9 %	44,2 %	54,5 %
Je détermine ce qui sera facile et difficile pour moi dans la préparation de ma production orale (Q2 : et je le note dans mon portfolio numérique).	72,7 %	37,7 %	19,5 %	59,7 %
Il est facile pour moi de déterminer ce qui sera facile ou difficile pour moi dans la préparation de mes présentations orales.	-	75,3 %	-	16,9 %
Je dresse la liste des moyens que je mettrai en place pour surmonter les difficultés que j'entrevois (Q2 : et je les note dans mon portfolio numérique).	27,3 %	23,4 %	68,8 %	70,1 %

L'analyse de ces réponses nous montre d'entrée de jeu que les élèves accordent beaucoup d'importance, à juste titre, aux consignes et exigences présentées par l'enseignant, menant par la suite vers la fixation des buts d'apprentissage par les élèves, étape importante du processus d'analyse de la tâche (Zimmerman, 2000; Zimmerman *et al.*, 2017). En effet, que ce soit avant ou après la réalisation des trois SAÉ, une très forte majorité des élèves affirment bien lire les documents de consignes reçus et poser des questions à l'enseignant ou aux collègues de classe lorsqu'il y a un besoin de clarification. Toutefois, les stratégies plus avancées telles que la reformulation des consignes dans ses mots, la demande de relecture de cette reformulation par des collègues de classe, ou bien la formulation d'objectifs précis guidant la préparation sont réalisées *Toujours* ou *La plupart du temps* dans une proportion beaucoup moins importante.

D'ailleurs, lorsque les buts formulés par les élèves sont analysés et comparés aux conditions présentées par Zimmerman *et al.* (2017), certains éléments attirent l'attention. D'abord, toutes les élèves dont les fiches d'autoévaluation incluses dans le portfolio et les propos tenus en entrevue ont été analysés ont formulé des buts proximaux, dont la réalisation était possible durant la SAÉ en cours ou lors de la SAÉ subséquente. De plus, en majorité, les buts sont personnels à l'élève ($n = 11$), parfois associés explicitement aux exigences de l'enseignant présentées dans les grilles d'évaluation ou dans les consignes de départ ($n = 5$). Quoi qu'il en soit, il s'agit, pour toutes les participantes ($n = 16$), de buts spécifiques, en ce sens qu'ils portent sur la maîtrise d'objets d'oral explicitement nommés, mais la formulation de ces buts reste assez malgré tout vague dans la plupart des cas, rendant difficile l'évaluation de leur niveau de difficulté.

EA02/FR02 : *Être plus naturelle et mieux préparée.*

EA25/FR02 : *J'avais identifié comme élément à travailler la progression et la cohérence.*

Il est aussi intéressant de constater que la fixation de ces buts s'effectue pour la majorité des élèves sans consulter les autoévaluations réalisées dans les SAÉ précédentes, étant donné qu'elles disent se rappeler les notions à travailler, ou bien parce qu'elles ont l'impression que ce sont les mêmes objectifs qui reviennent d'une fois à l'autre. Or, Zimmerman (2000) insiste bien sur l'importance de la formulation de ces buts afin d'amener les élèves à réaliser de meilleurs apprentissages et à améliorer leurs habiletés métacognitives. Dans notre contexte, les élèves ne sont pas arrivées à démontrer un haut niveau de maîtrise de cet aspect important de l'autorégulation, et le portfolio ne semble donc pas avoir constitué un outil aidant, et ce, même si l'organisation des SAÉ selon la séquence de Lafontaine (2007) avait prévu l'explicitation des buts et objectifs d'apprentissage propres à chaque projet de communication. Nous savons toutefois que cette étape est difficile pour des élèves du secondaire (Azevedo *et al.*, 2010) et que l'encadrement par l'enseignant, entre autres grâce à la rétroaction, appuie les élèves dans l'approfondissement de leurs habiletés cognitives et métacognitives (Dolmans et Van Merriënboer, 2016). Or, à la lumière des discussions que nous avons eues avec l'enseignante qui a collaboré avec nous durant la collecte de données, l'encadrement des élèves s'est davantage effectué de manière globale, en grand groupe, plutôt que de façon individualisée, et ce, en raison de la charge de travail, réalité largement médiatisée (Morasse, 2019). Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que ce

mode de rétroaction et d'encadrement limite la capacité des élèves à peaufiner le transfert des buts spécifiques liés à une SAÉ vers des buts spécifiques propres à l'élève. Les élèves auraient pu peaufiner davantage leur capacité à y arriver.

En ce qui a trait maintenant à la planification stratégique, moins de la moitié des élèves ont répondu prendre le temps de déterminer des moyens à mettre en place pour atteindre leurs buts, et ce, tant dans le premier questionnaire que dans le second. Ajoutons à cela que lorsqu'on leur demande dans le second si elles dressent et notent dans leur portfolio la liste des moyens à mettre en place pour surmonter les difficultés qu'elles entrevoient, la proportion d'élèves ayant répondu *Toujours* ou *La plupart du temps* n'est que de 23,4 %. Ces résultats se traduisent, dans les autoévaluations et durant les entrevues, par une difficulté à expliciter de manière claire et détaillée des stratégies utilisées durant la réalisation de tâches de production orale. Lorsqu'elles doivent indiquer, dans les fiches d'autoévaluation, ce qu'elles comptent refaire de la même manière et ce qu'elles souhaitent faire différemment en vue d'une prochaine production orale, plusieurs élèves ne répondent qu'en énonçant les buts à atteindre la prochaine fois, ou bien en mélangeant les buts avec des stratégies à mettre en œuvre. Les deux exemples suivants l'illustrent bien.

EA01/FR06 : *Je comptes rester le plus naturelle possible, parce que sinon ça rend la conversation étrange. J'essaierais de m'imposer un peu plus dans la discussion.*

EB23/FR02 : *Je vais travailler mon vocabulaire. Je vais essayer d'être plus enthousiaste.*

On observe d'ailleurs cette tendance dans la figure 1, qui présente le pourcentage associé aux différents types de réponses relevées. La première et la seconde SAÉ comportent des autoévaluations portant sur le même genre oral : l'exposé oral pour la première SAÉ, la discussion pour la seconde. On observe une évolution des réponses des élèves, en ce sens que le pourcentage associé aux réponses comportant uniquement des stratégies augmente de façon importante entre la première et la seconde autoévaluation (de 31 % à 63 % pour la SAÉ 1, et de 19 % à 56 % pour la SAÉ 2), ce qui n'est pas le cas dans la troisième SAÉ (50 % pour les deux autoévaluations), dont les deux autoévaluations portent chacune sur un genre oral différent : l'exposé oral pour la première autoévaluation, la discussion pour la seconde, ce qui peut sans doute expliquer cette différence. De plus, ces résultats semblent montrer que l'expérience et les apprentissages réalisés au cours d'une SAÉ permettent aux élèves de mieux saisir l'effet des stratégies utilisées sur la production orale. Et, bien que la démarche associée à la séquence et au modèle didactique présentés dans notre cadre théorique et ayant guidé l'élaboration des SAÉ ait certainement contribué à cette prise de conscience (Dumais, 2010; Lafontaine, 2007), l'utilisation des fiches d'autoévaluation et de synthèse, qui constituent, avec les enregistrements vidéo les éléments centraux du portfolio réalisé par les élèves, leur a offert un temps d'arrêt permettant le questionnement et l'objectivation du processus d'apprentissage et des stratégies privilégiées, avantage d'ailleurs identifié par Scallon (2007) ainsi que Tillema et Smith (2000).

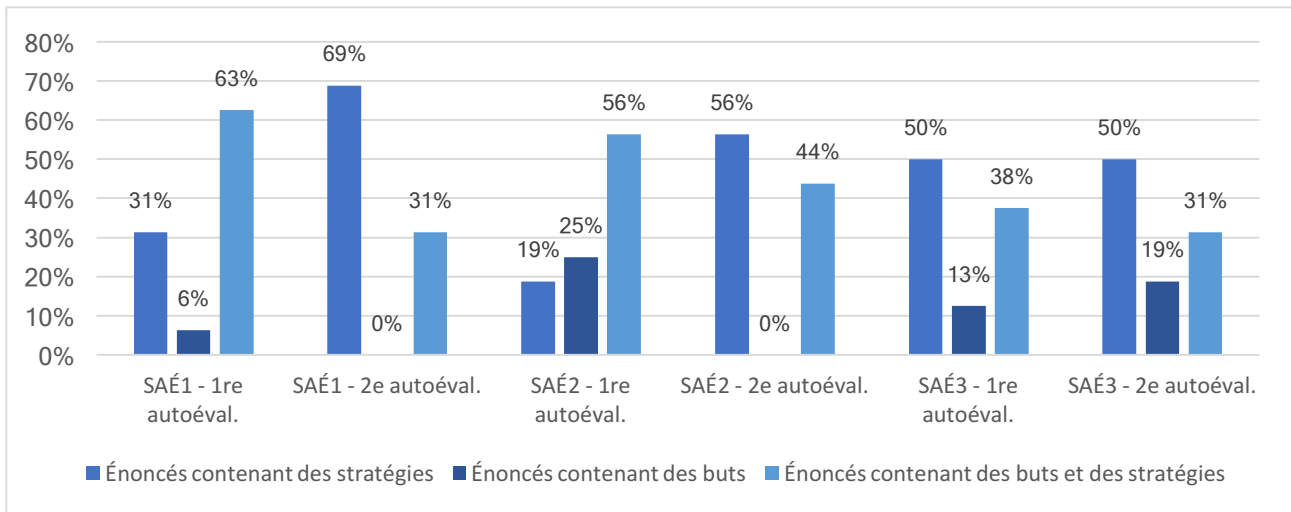


Figure 1 : Pourcentage associé aux types d'énoncés dans la planification stratégique

Au point de vue des croyances motivationnelles, cet élément est largement associé à la question de l'engagement affectif, que nous avons abordé en détail dans un autre article (Paquet, 2019). Nous pouvons toutefois rappeler que la question du faible intérêt intrinsèque est préoccupante, dans la mesure où peu d'élèves manifestent leur enthousiasme à l'idée de préparer une production orale (Dans un questionnaire de recherche, nous leur avons demandé dans quelle mesure elles étaient « contentes » lorsqu'elles devaient préparer une production orale, ce à quoi 69 % ont répondu Rarement ou Jamais), et que cet aspect est important pour favoriser le recours à des stratégies d'autorégulation efficaces (Zimmerman *et al.*, 2017). Quant aux croyances d'autoefficacité, la grande majorité des 16 élèves dont les fiches d'autoévaluation et de réflexion ainsi que les entrevues ont été analysées ont affirmé croire pleinement ou moyennement, selon le genre oral travaillé, en leur capacité de réaliser de bonnes productions orales ($n = 15$). Finalement, toutes ces élèves ($n = 16$) ont fixé des buts de maîtrise, même si elles l'ont fait de façon sommaire. Ces deux paramètres des croyances motivationnelles constituent des indicateurs de l'autorégulation, conformément à ce qu'avancent Zimmerman *et al.* (2017).

Le portfolio et la phase de réalisation

Les réponses portant sur la phase de réalisation et exprimées dans les deux questionnaires (tableau 4) nous offrent un premier portrait des stratégies générales mises en œuvre par les élèves durant la préparation et la réalisation d'une production orale. De façon générale, la relecture des consignes et l'utilisation des commentaires de l'enseignant et des collègues de classe pour améliorer le travail sont des stratégies utilisées *Toujours* ou *La plupart du temps* par une grande majorité d'élèves. En revanche, et sans surprise étant donné les résultats obtenus pour la phase de préparation, le recours à une liste d'objectifs pour vérifier la progression est une stratégie qui n'est mobilisée *Toujours* ou *La plupart du temps* que par un peu plus de la moitié des participantes, alors que le fait de noter *Toujours* ou *La plupart du temps* dans le portfolio les modifications apportées aux stratégies mobilisées n'est effectué que par 22,1 % des participantes.

Tableau 4

Pourcentage des réponses exprimées aux questions portant sur les stratégies d'autorégulation durant la phase de réalisation

Énoncés des questionnaires (Q1 et Q2)	Toujours OU La plupart du temps		Rarement OU Jamais	
	Q1	Q2	Q1	Q2
Je vérifie régulièrement ma liste d'objectifs pour voir si je progresse correctement.	55,8 %	58,4 %	42,9 %	40,3 %
Je relis souvent les consignes pour m'assurer que ma préparation me permet de les respecter.	92,2 %	94,8 %	7,8 %	5,2 %
Lorsqu'une stratégie ou un moyen que j'ai mis en place ne fonctionne pas, je m'en rends compte.	83,1 %	81,8 %	13 %	16,9 %
Je modifie ma façon de faire quand je me rends compte que quelque chose ne fonctionne pas.	92,2 %	90,9 %	5,2 %	7,8 %
Je note dans mon portfolio les modifications que j'apporte à ma façon de faire au fur et à mesure qu'elles surviennent.	-	22,1 %	-	67,5 %
Je demande l'aide de mon enseignant lorsque j'en ai besoin.	79,2 %	79,2 %	20,8 %	20,8 %
J'utilise les commentaires de mon enseignant afin d'améliorer mon travail.	92,2 %	94,8 %	5,2 %	3,9 %
J'utilise les commentaires de mes collègues de classe afin d'améliorer mon travail.	85,7 %	88,3 %	11,7 %	9,1 %

L'analyse de contenu du matériel écrit nous permet elle aussi d'obtenir des informations intéressantes sur les stratégies qui permettent aux élèves de maintenir un contrôle sur leur processus d'apprentissage. Le tableau 5 présente le nombre et le pourcentage d'élèves ayant mobilisé certaines des stratégies de contrôle de soi proposées dans le modèle de Zimmerman (Zimmerman, 2000; Zimmerman *et al.*, 2017).

Tableau 5

Pourcentage des stratégies de contrôle de soi utilisées par les élèves

Stratégies	N	%
Auto-instruction	5	31,25 %
Imagerie	2	12,50 %
Stratégies centrées sur la tâche	16	100,00 %
Gestion du temps	11	68,75 %
Organisation de l'environnement	4	25,00 %
Recherche d'aide	11	58,75 %
Amélioration de l'intérêt	1	6,25 %

Les résultats montrent que les trois stratégies les plus utilisées sont les *stratégies centrées sur la tâche*, celles concernant la *gestion du temps* et celles visant la *recherche d'aide*. Lorsque nous analysons les *stratégies centrées sur la tâche* qui ont été mobilisées par les élèves, nous constatons qu'un total de 62 stratégies différentes se dégagent de la recension. Parmi celles-ci, 48 sont des stratégies que nous avons qualifiées de générales, c'est-à-dire applicables à une grande variété de projets de communication. La *préparation du contenu de sa production orale sous forme de plan par points*, l'*utilisation des documents fournis par l'enseignant* et le fait de *ne pas apprendre un texte par cœur* sont les trois stratégies générales les plus utilisées. Les autres stratégies, au nombre de 14, sont dites spécifiques, c'est-à-dire qu'elles s'appliquent à un projet de communication en particulier. Nous retrouvons, par exemple, la *prise de notes sur un roman en préparation à la discussion*, ou bien la *réponse aux questions préparatoires sur les critères d'appréciation*, qui sont les deux stratégies spécifiques les plus utilisées dans la deuxième SAÉ.

L'utilisation du portfolio d'apprentissage semble avoir offert un avantage important concernant la verbalisation de ces stratégies par les élèves. En effet, l'analyse de contenu des fiches d'autoévaluation et de réflexion, ainsi que des propos tenus durant les entrevues, nous permet de constater que chaque élève utilise une variété de stratégies, en plus d'être en mesure de référer, dans ses fiches d'autoévaluation, aux stratégies utilisées durant la phase de réalisation. En effet, le tableau 6 souligne que les élèves ont utilisé en moyenne 15 stratégies différentes dans les trois SAÉ, et la majorité des stratégies utilisées par les élèves (11) ont été verbalisées dans les fiches d'autoévaluation réalisées après chaque production orale ainsi que dans la fiche synthèse de réflexion remplie après la deuxième SAÉ, plutôt que durant les entrevues, où l'on ne retrouve que 3,9 stratégies verbalisées en moyenne. Ce constat nous montre que les fiches d'autoévaluation et de réflexion incluses dans le portfolio constituent un outil important afin de permettre la verbalisation des stratégies.

Tableau 6

Moyenne du nombre de stratégies verbalisées par élève

Moyenne du nombre de stratégies par élèves	N
Moyenne du nombre total de stratégies verbalisées (autoévaluations + fiche synthèse + entrevue)	15
Moyenne totale de stratégies générales	11
Moyenne totale de stratégies spécifiques	3,4
Moyenne du nombre de stratégies verbalisées (fiches d'autoévaluation + la fiche synthèse de réflexion uniquement)	11
Moyenne de stratégies générales	7,9
Moyenne de stratégies spécifiques	3,4
Moyenne des stratégies verbalisées (entrevues uniquement)	3,9
Moyenne de stratégies générales	0
Moyenne de stratégies spécifiques	3,9

Ajoutons aussi que cette verbalisation permet à l'élève un développement du sens critique face à sa démarche, comme l'évoque Scallon (2007). Nous avons pu constater la manifestation du sens critique à travers les réflexions des élèves, particulièrement en ce qui a trait au fait d'apprendre ou non son texte par cœur en vue d'une production orale. Plusieurs élèves ont en effet mentionné dans les fiches d'autoévaluation et de réflexion incluses dans le portfolio, tout le long de la réalisation des trois SAÉ, que cette stratégie s'était montrée inefficace. Il s'agit donc d'un exemple de l'apport intéressant de cet outil quant au développement du sens critique des élèves.

EB23/FR08 : Je pense que je ne vais plus apprendre du texte par cœur comme dans mes oraux auparavant, car j'ai appris que je fais mieux si je n'apprends pas de texte.

L'analyse des processus de *monitorage métacognitif* et d'*enregistrement de soi*, qui sont au cœur de l'*auto-observation* durant la phase de réalisation, apporte un éclairage intéressant quant à la capacité des élèves à analyser leur processus d'apprentissage, nous permettant ainsi de mieux comprendre l'apport du portfolio d'apprentissage dans l'utilisation de ces stratégies d'autorégulation. Cette analyse montre d'abord que le monitoring métacognitif est une tâche difficile pour plusieurs élèves puisque sur les 16 participantes dont le matériel écrit et les entrevues ont été analysés, 9 indiquent des difficultés à constater l'évolution de leurs apprentissages ($n = 9$), tandis que 4 indiquent une facilité à le faire ($n = 4$). Toutefois, les passages relevant de l'*enregistrement de soi* sont présents de façon importante chez toutes les participantes ($n = 16$), et comportent différents types de contenus qui sont présentés dans le tableau 7. On y constate que la majorité des élèves sont capables d'identifier des difficultés et des stratégies, efficaces ou non, à l'issue d'un travail intellectuel d'analyse de la démarche d'apprentissage.

Tableau 7

Proportion des types de contenu exprimés par les élèves dans les passages relevant de l'enregistrement de soi

Type de contenu exprimé	N	%
Difficultés liées à la tâche ou au projet de communication	15	93,75 %
Stratégies qui fonctionnent	15	93,75 %
Stratégies qui ne fonctionnent pas	12	75,00 %
Stratégies à mettre en œuvre dans le futur	9	56,25 %
Meilleure connaissance de soi	10	62,50 %
Apprentissages reliés au genre oral travaillé	9	56,25 %

Il semble donc y avoir une discordance entre ce qu'expriment les élèves dans le questionnaire (tableau 4) et ce qui ressort de l'analyse de contenu du matériel, ainsi que des entrevues. En effet, dans le second questionnaire de recherche, à l'énoncé *Je note dans mon portfolio les modifications que j'apporte à ma façon de faire au fur et à mesure qu'elles surviennent*, seulement 22,1 % des participantes ont indiqué le faire *Toujours* ou *La plupart du temps*. Les élèves ne semblent donc pas avoir fait le lien entre la question posée dans le questionnaire de recherche et cette opération cognitive associée au portfolio qu'elles ont toutes manifestée dans les fiches d'autoévaluation et de réflexion qu'elles y ont incluses. Cette capacité à bâtir un répertoire constitue un élément crucial de l'autorégulation, puisqu'elle permet à l'élève de disposer d'un bagage qui l'amènera à mieux planifier ses efforts d'apprentissages futurs (Famose et Margnes, 2016) et qui lui seront utiles dans sa vie professionnelle. L'utilisation du portfolio contribue donc à la construction par les élèves de leur répertoire de traces d'apprentissages, comme l'encouragent Zimmerman *et al.* (2017), mais la discordance entre les résultats issus du questionnaire et les observations issues de l'analyse de contenu rappelle l'importance de l'accompagnement des élèves durant le processus de réflexion, tel que l'ont soulevé Hartnell-Young *et al.* (2007), mais aussi la formation à mettre en place pour permettre le développement de leur pleine conscience métacognitive, comme le souligne Zimmerman (2000).

Le portfolio et la phase de réflexion

La troisième phase de l'autorégulation amène l'élève à porter, dans un premier temps, un jugement personnel sur le résultat de ses apprentissages en procédant d'abord à une évaluation de sa performance. Rappelons que pour Scallon (2007), l'*autoévaluation* est au cœur du processus de réalisation d'un portfolio d'apprentissage, et que les élèves ayant participé à notre recherche ont eu l'occasion d'en réaliser deux après chaque production orale : une première sans écouter l'enregistrement de celle-ci, une seconde après l'écoute.

L'apport du portfolio numérique d'apprentissage sur la capacité d'autoévaluation des élèves a été exposé et discuté dans un autre article (Voir Paquet et Karsenti, 2020), donc nous ne reprendrons ici que la synthèse des conclusions auxquelles nous sommes arrivés. Les résultats que nous y avons présentés démontrent que la démarche proposée par le portfolio d'apprentissage, plus particulièrement la réflexion sur les processus et apprentissages réalisés aux différents moments des SAÉ à l'aide des enregistrements vidéo, amène les élèves à mieux déterminer leurs forces et leurs défis en production orale, même s'il est encore difficile pour certaines élèves de déterminer de façon juste leur niveau de compétence. En revanche, malgré des difficultés d'organisation des documents dans le portfolio, la grande majorité des élèves voient une pertinence à réaliser des autoévaluations de leurs productions orales. L'utilisation des enregistrements vidéo permet véritablement, de son côté, une prise de conscience plus juste par les élèves, et le fait que ces enregistrements permettent de garder dans le portfolio des traces des productions réalisées offre à l'élève la possibilité de mieux constater son évolution à travers le temps.

Les résultats de la recherche que nous présentons ici suggèrent que le portfolio a permis aux élèves de verbaliser les causes de leurs réussites et de leurs échecs. L'analyse de ces attributions causales permet de soulever le fait que 67 % d'entre elles sont internes, c'est-à-dire associées à des stratégies mises en œuvre qui ont fonctionné ou non. Cette observation est intéressante dans la mesure où plus l'élève réfère à des causes internes, plus ses efforts risquent d'être maintenus dans le temps (Zimmerman *et al.*, 2017). C'est ce qui semble être le cas pour près des deux tiers de notre échantillon, et cette prise de conscience ne peut qu'être bénéfique pour le développement de leur capacité d'autorégulation. Finalement, en ce qui a trait aux réactions personnelles, les segments codés référant à l'*autosatisfaction* se retrouvent chez toutes les élèves, et ce, que ces réactions soient positives ou négatives. Aussi, les élèves ont toutes exprimé des *décisions adaptatives* dans leurs fiches d'autoévaluation et de réflexion, montrant ainsi qu'elles souhaitent apporter des modifications à des stratégies pour gagner en efficacité dans le futur, tel que le précisent Zimmerman *et al.* (2017). Quant aux *décisions défensives*, elles ne s'observent que chez quatre participantes et ne représentent pas la majorité des décisions exprimées chez celles-ci. L'utilisation du portfolio d'apprentissage comme outil favorisant la réflexion et la métacognition permet donc de mettre en lumière et de guider les processus d'autorégulation associés à la phase de réflexion, et ce, grâce à la démarche proposée dans les fiches d'autoévaluation et de réflexion.

Malgré ces bénéfices associés à l'utilisation du portfolio numérique d'apprentissage, les élèves ont éprouvé du mal à tirer pleinement profit de l'aspect organisationnel de l'outil, soit le fait qu'il serve de contenant à l'ensemble des traces d'apprentissage. Dans le second questionnaire de recherche, certaines réponses (tableau 8) montrent d'ailleurs que près de la moitié des participantes ont du mal à percevoir l'utilité et la pertinence de l'outil dans leurs tâches de réflexion.

Tableau 8

Pourcentage des réponses exprimées face à l'utilité du portfolio

Énoncés du questionnaire 2	Toujours OU La plupart du temps	Rarement OU Jamais	Je ne sais pas
Les activités liées au portfolio numérique en communication orale me permettent de réfléchir aux moyens que j'ai mis en place pour déterminer ceux qui fonctionnent et ceux qui ne fonctionnent pas.	50,6 %	28,6 %	20,8 %
Les activités liées au portfolio numérique en communication orale facilitent mon travail de réflexion.	49,4 %	36,4 %	14,3 %

Les commentaires recueillis durant les entrevues abondent dans le même sens, puisque lorsqu'on demandait aux participantes de nous parler de leur perception de l'aspect organisationnel du portfolio pour regrouper l'ensemble du matériel ayant permis la réflexion sur les productions orales, 14 des 16 participants ont indiqué ne pas avoir pleinement trouvé une utilité au portfolio lui-même.

EA01/ENT : *Je sais pas si ça a vraiment été utile parce que je suis pas allée vraiment visiter les dossiers et vraiment vu, revu les critères et les vidéos. J'ai pas vraiment prêté attention au portfolio. Je fais juste remplir, puis après ça, ok, c'est fini.*

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

Conclusion

L'objectif que nous visions dans cet article était de décrire et d'analyser l'apport du portfolio numérique d'apprentissage dans l'utilisation de stratégies d'autorégulations d'élèves du secondaire lors d'activités de production orale. L'analyse quantitative et qualitative que nous avons effectuée nous a permis de mieux comprendre cet apport au regard des différentes phases de l'autorégulation du modèle de Zimmerman (Zimmerman, 2000; Zimmerman *et al.*, 2017). Au départ, la *fixation des buts* est une étape réalisée partiellement par les élèves, qui ont peu le réflexe de consulter les autoévaluations antérieures pour déterminer ces buts. L'utilisation du portfolio ne semble pas avoir appuyé de manière adéquate les élèves dans ce processus, ce à quoi nous attribuons l'hypothèse du manque d'encadrement des enseignants. La *planification stratégique*, quant à elle, semble bénéficier des outils du portfolio, étant donné qu'entre deux productions les fiches d'autoévaluation offrent aux élèves un temps d'arrêt

réflexif, qui constitue donc un apport pertinent associé au portfolio d'apprentissage. Il lui permet, au terme du *monitorage métacognitif* et de l'*enregistrement de soi*, de s'appuyer sur les différents documents reliés à la SAÉ, d'y consigner ses expériences d'apprentissage réussies ou non, de les commenter et de déterminer les stratégies les plus efficaces et celles à modifier afin de guider la planification de ses futurs efforts d'apprentissage. La démarche réflexive associée au portfolio offre enfin un temps d'arrêt permettant également une *autoévaluation* de la performance, ainsi que l'établissement des *attributions causales* et des *décisions adaptatives et défensives* qui en découleront. Toutefois, l'aspect organisationnel du portfolio ne semble pas contribuer à développer les stratégies d'autorégulation des élèves dans les tâches d'oral, comme l'a démontré l'analyse des réponses au second questionnaire de recherche ainsi qu'aux entrevues semi-dirigées.

Ainsi, l'utilisation des outils réflexifs associés au portfolio numérique d'apprentissage nous apparaît pertinente pour appuyer le développement des stratégies d'autorégulation en production orale. Toutefois, à l'instar des recommandations issues de la recherche, il importe d'assurer un suivi serré auprès des élèves et d'offrir de la formation afin de les guider vers une utilisation optimale de l'outil, notamment en ce qui a trait au processus d'autofixation des buts, qui représente un défi pour les élèves. De plus, afin d'accroître l'efficacité des élèves dans l'utilisation du portfolio et des fiches d'autoévaluation, une modélisation aurait tout avantage à être effectuée, que ce soit en explicitant la démarche de réflexion pour les élèves ou bien en proposant un modèle de portfolio déjà construit pour que les élèves disposent de points de repère sur lesquels s'appuyer.

Comme toute recherche comporte ses limites et ses forces, il convient d'évoquer les nôtres pour mieux apprécier nos résultats. En matière de limite, nous pouvons souligner l'échantillon que nous avons choisi, constitué uniquement de filles fréquentant un établissement privé. De plus, notre échantillon ne tient pas compte des élèves qui présentent un niveau de compétence en production orale inférieur aux attentes pour leur niveau scolaire. Les résultats que nous avons obtenus grâce à celui-ci s'appliquent donc à un contexte bien précis, ce qui les rend difficilement transférables. Toutefois, le caractère exploratoire de notre recherche justifie le choix de l'échantillon et constitue également une force. En effet, notre recherche permet de jeter un regard particulier sur la démarche intellectuelle sous-jacente au portfolio d'apprentissage et qui caractérise le travail de l'oral par des élèves du secondaire. Elle permet une compréhension plus précise du rôle des outils proposés par le portfolio d'apprentissage de la production orale aux différents moments de la réalisation des tâches. Il s'agit donc d'une contribution intéressante dans le champ de la didactique de l'oral.

Pour aller plus loin dans cette compréhension, nous croyons qu'il serait intéressant de pousser davantage l'analyse des stratégies pour mieux comprendre quelles sont précisément celles qui sont mobilisées par les élèves en fonction du genre oral travaillé, ce qui permettrait très certainement de mieux comprendre leur interaction et les modèles qui sont récurrents. Il importe également de mener des recherches portant sur les moyens de faciliter la rétroaction des enseignants dans un contexte où la lourdeur de la tâche est vue comme un frein à l'accompagnement adéquat aux élèves.

Références

- Abrami, P. et Barrett, H. (2005). Directions for research and development on electronic portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 31(3). doi :10.21432/T2RK5K
- Abrami, P. C., Venkatesh, V., Meyer, E. J. et Wade, C. A. (2013). Using electronic portfolios to foster literacy and self-regulated learning skills in elementary students. *Journal of Educational Psychology*, 105(4), 1188-1209. doi:10.1037/a0032488
- Abrami, P. C., Wade, C. A., Pillay, V., Aslan, O., Bures, E. M. et Bentley, C. (2008). Encouraging self-regulated learning through electronic portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 34(3). doi:10.21432/T2630W
- Azevedo, R., Johnson, A., Chauncey, A. et Burkett, C. (2010). Self-regulated learning with metatutor: Advancing the science of learning with metacognitive tools. Dans S. M. Khine et M. I. Saleh (dir.), *New Science of Learning : Cognition, Computers and Collaboration in Education* (p. 225-247). New York, NY : Springer New York.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2^e éd.). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Barrett, H. C. (2007). Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT initiative. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(6), 436-449. doi:10.1598/JAAL.50.6.2|
- Chang, C.-C. (2009). Self-evaluated effects of Web-based portfolio assessment system for various student motivation levels. *Journal of Educational Computing Research*, 41(4), 391-405. doi:10.2190/EC.41.4.a
- Chang, C.-C., Liang, C., Shu, K.-M., Tseng, K.-H. et Lin, C.-Y. (2015). Does using e-portfolios for reflective writing enhance high school students' self-regulated learning? *Technology, Pedagogy and Education*, 1-20. doi:10.1080/1475939X.2015.1042907
- Dolmans, D. et van Merriënboer, J. (2016). e-Portfolios enhancing students' self-directed learning: A systematic review of influencing factors. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(3), 32-46. doi:10.14742/ajet.2528
- Dumais, C. (2008). *Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de 3^e secondaire : une description*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Dumais, C. (2010). Atelier pour un enseignement de l'oral. *Québec français*, 157, 58-59.
- Dumais, C. et Lafontaine, L. (2011). L'oral à l'école québécoise : portrait des recherches actuelles. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33(2), 285-302.
- Dumais, C., & Messier, G. (2016). L'atelier formatif: un modèle didactique pour enseigner l'oral. *Enjeux, revue de formation continuée et de didactique du français*, 90, 5-24.

- Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal, QC : Hurtubise HMH.
- Famose, J.-P. et Margnes, É. (2016). *Apprendre à apprendre : la compétence clé pour s'affirmer et réussir à l'école*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck supérieur.
- Fortin, M.-F et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal, QC : Chenelière éducation.
- Hartnell-Young, E., Harrison, C., Crook, C., Pemberton, R., Joyes, G., Fisher, T. et Davies, L. (2007). *Impact study of e-portfolios on learning*. Coventry, Royaume-Uni: British Educational Communications and Technology Agency (Becta).
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire : séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L. & Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible ! 18 ateliers formatifs clés en main*. Montréal : 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. doi:10.7202/038722ar
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, QC : Guérin.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *Le portfolio sur support numérique*. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/ress_didactiques/portfolio.pdf
- Morasse, M. (2019, 7 novembre). Les enseignants ont « besoin d'air », dit la Fédération des syndicats de l'enseignement. *La Presse*. Repéré à <https://www.lapresse.ca/actualites/education/201911/06/01-5248651-les-enseignants-ont-besoin-dair-dit-la-federation-des-syndicats-de-lenseignement.php>
- Paquet, M. (2019). *Apports de la vidéo et du portfolio numérique pour l'apprentissage de la production orale d'élèves du secondaire en classe de français langue d'enseignement*. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Paquet, M. et Karsenti, T. (2020). Apport 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. doi:10.4000/alsic.4587
- Pellerin, M. (2018). Affordances of new mobile technologies: Promoting learner agency, autonomy, and self-regulated learning. *Journal of Interactive Learning Research*, 29, 343-358. Repéré à <https://www.learntechlib.org/primary/p/184758/>

- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. S. Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd.). Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.
- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* (2^e éd.). Saint-Laurent, QC : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Sénéchal, K. (2016). *Expérimentation et validation de séquences didactiques produites selon une ingénierie didactique collaborative. L'enseignement de la discussion et de l'exposé critique au secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec, Canada.
- Simon, M. et Forgette-Giroux, R. (1994). Vers une utilisation rationnelle du dossier d'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 16(3-4), 27-40.
- Simon, M. et Forgette-Giroux, R. (2000). Impact of a content selection framework on portfolio assessment at the classroom level. *Assessment in Education : Principles, Policy & Practice*, 7(1), 83-100. doi:10.1080/713613325
- Tillema, H. H. et Smith, K. (2000). Learning from portfolios: Differential use of feedback in portfolio construction. *Studies in Educational Evaluation*, 26(3), 193-210. doi:10.1016/S0191-491X(00)00015-8
- Upitis, R., Brook et Abrami, P. (2014). Enhancing music learning with digital tools: A case study of a student using iSCORE. *Journal of Literature and Art Studies*, 24(6), 489-497.
- Venkatesh, V., Bures, E., Davidson, A.-L., Wade, C. A., Lysenkz, L. et Abrami, P. C. (2013). Electronic portfolio encouraging active and reflective learning: A case study in improving academic self-regulation through innovative use of educational technologies. Dans A. D. Ritzhaupt et S. Kumar (dir.), *Cases on Educational Technology Implementation for Facilitating Learning* (p. 341-376). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation : A social cognitive perspective. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeidner (dir.), *Handbook of Self-Regulation* (p. 13-39). New York, NY : Academic Press.
- Zimmerman, B. J., Schunk, D. H. et DiBenedetto, M. K. (2017). The role of self-efficacy and related beliefs in self-regulation of learning and performance. Dans A. J. Elliot, C. S. Dweck et D. S. Yeager (dir.), *Handbook of Competence and Motivation. Second Edition. Theory and Application* (p. 313-333). New York, NY: The Guilford Press.

Annexe 1 : Exemple de grille d’autoévaluation d’une production orale

Production initiale : Autoévaluation

Partie 1 – La prise de conscience des forces et défis

Les notions d’oral évaluées

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

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

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.

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

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

Authors

Maxime Paquet est titulaire d'un doctorat en psychopédagogie à l'Université de Montréal, où il œuvre comme professionnel de recherche. Il est également enseignant et conseiller pédagogique dans le domaine du numérique et du français au Collège Sainte-Marcelline.

Affiliation : Université de Montréal, Canada Courriel : maxime.paquet@umontreal.ca

Adresse : 90, Vincent d'Indy, Outremont, Québec, Canada, H2V 2S9

Thierry Karsenti, M.A., M.Ed., Ph.D., est directeur du CRIFPE, titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur le numérique éducation, professeur titulaire à l'Université de Montréal, et membre de l'Académie des sciences du Canada (Société Royale). Ses réalisations portant sur le numérique en éducation, ont été reconnues par de nombreux prix nationaux et internationaux.

Affiliation : Université de Montréal, Canada Courriel : thierry.karsenti@umontreal.ca Toile : <http://www.karsenti.ca/>

Adresse : C.P. 6128, Succ. Centre-Ville, Montréal, Québec, Canada, H3C 3J7



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial CC-BY-NC 4.0 International license.