



**Alsic**

Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information  
et de Communication

**Vol. 23 | 2020**

**Vol. 23**

---

## 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

*Contribution of the digital learning portfolio and video in the self-assessment of the oral production competency of secondary school students in French, first language class*

**Maxime Paquet et Thierry Karsenti**

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/alsic/4587>

DOI : [10.4000/alsic.4587](https://doi.org/10.4000/alsic.4587)

ISSN : 1286-4986

### Éditeur

Adalsic

### Référence électronique

Maxime Paquet et Thierry Karsenti, « 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* [En ligne], Vol. 23 | 2020, mis en ligne le 13 septembre 2020, Consulté le 17 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/4587> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.4587>

---

Ce document a été généré automatiquement le 17 septembre 2020.

CC-by-nc-nd

---

# 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

*Contribution of the digital learning portfolio and video in the self-assessment of the oral production competency of secondary school students in French, first language class*

Maxime Paquet et Thierry Karsenti

---

## 1. Introduction et objectif de recherche

- 1 L'arrivée du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) a mis de l'avant le développement des compétences transversales et disciplinaires des élèves du primaire et du secondaire (MÉQ, 2006a ; MÉQ, 2006b ; MELS, 2009). Ainsi, le passage d'une approche par objectifs, prévalant dans les programmes antérieurs, vers une approche par compétences, dans les programmes actuels (Durand & Chouinard, 2012), a permis de mettre l'accent sur la démarche d'apprentissage de l'élève, et, d'une manière toute particulière, sur le développement de la métacognition (MÉQ, 2006a ; MÉQ, 2006b ; MELS, 2009). En effet, lorsqu'on examine les modalités des programmes, tant au préscolaire et au primaire (MÉQ, 2006a) qu'au secondaire (MÉQ, 2006b ; MELS, 2009), on observe qu'une constante revient dans chacun d'eux : la nécessité d'accorder une place de choix aux activités réflexives permettant aux élèves d'effectuer un retour sur leurs apprentissages.

- 2 Au secondaire, le programme de français, langue d'enseignement (MÉQ, 2006b ; MELS, 2009), n'échappe pas à cette composante. Que ce soit la compétence disciplinaire en lecture, en écriture ou en oral, le ministère prescrit la réflexion sur sa pratique, et invite l'élève à réaliser des activités réflexives permettant de jeter un regard critique à la fois sur sa démarche et sur les résultats qu'elle lui permet d'atteindre. Concernant l'oral, l'élève est, entre autres, amené à examiner sa pratique de locuteur, opération complexe en raison du caractère volatil du matériau qui constitue l'objet d'apprentissage de cette compétence (Charbonneau & Ouellet, 2007).
- 3 Or, il semble que l'autoévaluation n'ait pas toujours été une pratique courante en didactique de l'oral (Dumais, 2008), bien que cette activité métacognitive ait été identifiée comme étant importante dans le processus d'apprentissage de l'élève (Lafontaine, 2007 ; Noël, 2016). De surcroît, la formation et l'accompagnement des élèves sur la façon de formuler la rétroaction par rapport à une production orale ne semblent pas monnaie courante (Dumais, 2008). Ces travaux datant de plus de 10 ans, que peut-on en dire aujourd'hui ? Les élèves du secondaire sont-ils en mesure d'effectuer une autoévaluation juste de leur compétence en production orale ?
- 4 Dans le cadre de notre projet de recherche doctorale, qui nous a amené à explorer l'apport du portfolio numérique d'apprentissage et de la vidéo dans le développement de la compétence en production orale d'élèves du secondaire en classe de français, langue d'enseignement, nous avons jeté un regard tout particulier sur l'autoévaluation, composante essentielle à la réalisation d'un portfolio numérique d'apprentissage (Durand & Chouinard, 2012), en souhaitant décrire et analyser l'apport de cet outil, ainsi que de l'utilisation de la vidéo, sur le développement de cette compétence métacognitive.

## 2. Caractéristiques de l'oral comme objet enseigné et évalué

- 5 La recherche en didactique de l'oral a permis de démontrer que lorsque l'oral est considéré comme un objet d'enseignement à part entière, c'est-à-dire enseigné dans des activités d'oral planifié et intégré, les apprentissages réalisés par l'élève sont plus solides. D'ailleurs, Lafontaine (2007) a proposé un modèle didactique de la production orale, qui s'appuie sur les travaux suisses de Dolz et Schneuwly (1998). L'élément-clé de ce modèle consiste en l'utilisation d'un outil particulier : la séquence didactique.
- 6 Cette séquence s'articule autour d'un projet de communication donnant du sens aux apprentissages des élèves. Une fois la situation de communication présentée et comprise par les élèves, les activités d'oral débutent par une production initiale, permettant une prise de conscience des connaissances des élèves et guidant la mise en œuvre d'ateliers formatifs. Ceux-ci s'enchaînent à la suite de la production initiale et permettent un apprentissage des différents objets d'oral qui seront au cœur de la production finale, terminant la séquence d'activités du projet de communication.
- 7 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 d'oral<sup>1</sup> qui sera abordé, il se poursuit par un *état des connaissances* (2) des élèves, dont l'objectif est de relever les forces et défis associés à cet objet d'oral.

Ensuite, un *enseignement* (3), explicite ou par modelage, permet l'acquisition des connaissances et leur mise en œuvre lors d'une *mise en pratique* (4) constituée d'exercices en groupe-classe ou en sous-groupes. Un *retour en grand groupe* (5) permet la mise en commun des observations réalisées à l'étape précédente, puis une *activité métacognitive* (6) permet à chaque élève de consolider ses apprentissages en vue de les réinvestir dans la production finale. Cette organisation des activités d'apprentissage permet de favoriser, chez les élèves, une meilleure préparation des productions orales ainsi qu'une meilleure compréhension des éléments évalués. Ainsi, "l'enseignement et l'évaluation de l'oral ne sont plus un lourd fardeau, ni pour les élèves ni pour l'enseignant" (Dumais, 2010b, p. 59).

- 8 Le jugement permettant de déterminer le niveau de développement de la compétence en production orale d'un élève s'appuie, dans le PFÉQ, sur cinq critères d'évaluation. On retrouve *l'adaptation à la situation de communication, la cohérence des propos et la clarté de l'expression, l'utilisation d'éléments prosodiques appropriés, le respect de la norme standard et correction appropriée*, et finalement *le recours à des stratégies de prise de parole appropriées*.
- 9 Pour procéder à une évaluation de chacun de ces critères, il est nécessaire de s'appuyer sur des indicateurs précis issus de différentes ressources théoriques. D'abord, le PFÉQ (MÉQ, 2006b ; MELS, 2009) et la Progression des apprentissages (MELS, 2011), documents officiels du Ministère de l'Éducation au Québec, présentent une liste générale de notions et concepts à aborder et à évaluer dans les situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) qui seront développées, accompagnés de certaines indications pédagogiques et de précisions complémentaires. De leur côté, Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998) ont proposé une synthèse plus étoffée d'indicateurs regroupés sous trois compétences précises, à savoir les compétences linguistique, discursive et communicative. Plus récemment, Dumais (2014, 2016) a proposé une typologie définissant 334 objets d'enseignement-apprentissage de l'oral répartis dans dix types d'objets. Ces différentes sources permettent de dresser un portrait des composantes de l'oral comme objet d'enseignement, composantes qui, grâce à des indicateurs, peuvent être évaluées par l'élève. Mais en est-il capable ?

### 3. L'autoévaluation, une clé pour la réussite

- 10 Cosnefroy (2010, p. 17) définit l'autorégulation comme étant une activité métacognitive qui
  - Implique (...) de se mettre soi sous analyse, de s'auto-observer, de développer un regard critique sur son propre fonctionnement qui permet de juger le travail accompli et, en tant que de besoin, de changer le fonctionnement mis en œuvre.
- 11 De son côté, Legendre (2005, p. 143) ajoute qu'il s'agit d'un jugement que porte l'apprenant
  - sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis en regard d'objectifs prédéfinis tout en s'inspirant de critères précis d'appréciation.
- 12 Ces deux définitions soulignent l'importance de ce processus pour l'élève qui souhaite arriver à développer des stratégies personnelles de contrôle de sa cognition afin de prendre conscience de manière efficace de ses forces et de ses défis, des façons de faire qui fonctionnent bien ou non pour lui (Lafortune & Dubé, 2004).
- 13 Durand et Chouinard (2012) présentent trois étapes au processus de l'autoévaluation. D'abord, la "prise de mesure" permet à l'élève de dresser le portrait des forces et des

défis ayant marqué les apprentissages réalisés. Ensuite, vient l'étape du "jugement", durant laquelle l'élève effectue une réflexion critique sur le travail accompli et sur les stratégies mises en œuvre, et ce, en s'appuyant sur une connaissance adéquate des niveaux de maîtrise reliés à une compétence ou à une habileté (Famose & Magnés, 2016). Enfin, la "décision" vient clore ce processus : l'élève dresse un bilan de sa progression et détermine de quelles manières il souhaite s'y prendre pour améliorer ses productions futures.

- 14 Bien sûr, apprendre à bien s'autoévaluer nécessite du temps et de l'accompagnement. Il est important que l'élève comprenne bien les critères établis par l'enseignant et qui constitueront la base de l'évaluation du travail effectué, en plus de lui permettre de vérifier qu'il est sur la bonne voie quant à l'atteinte des buts d'apprentissages fixés (Durand & Chouinard, 2012). En ce sens, Famose et Magnés (2016) indiquent que prendre le temps d'enseigner aux élèves comment faire l'auto-observation de leurs actions est crucial étant donné, d'une part, la complexité de l'autoévaluation, et, d'autre part, parce que "les élèves ne peuvent pas réguler leurs actions s'ils ne sont pas pleinement conscients de celles qu'ils ont mises en œuvre" (p. 224).
- 15 En didactique de l'oral, l'importance de l'autoévaluation a été soulevée par plusieurs chercheurs. Pour Lafontaine (2007), cette activité métacognitive donne à l'élève une place centrale dans ses apprentissages, et gagne en pertinence lorsque les grilles d'autoévaluation, construites par l'enseignant, proposent des questions encourageant la réflexion tant au point de vue des apprentissages de l'oral qu'au point de vue de la démarche d'apprentissage elle-même. De son côté, Dumais (2008) a démontré, dans sa recherche de maîtrise, la perception positive des élèves quant à la valeur de cette activité. Enfin, d'autres recherches (Lafontaine & Hébert, 2015 ; Sénéchal, 2016) ont inclus un volet d'autoévaluation dans les activités réalisées par les élèves, mais cet aspect ne constituait pas l'objet d'étude en soi.

## 4. L'autoscopie pour appuyer le processus d'apprentissage de la production orale

- 16 L'usage de la vidéo en éducation est associé à un courant qu'on nomme l'apprentissage assisté par vidéo – ou Video-based Learning (Mikalef et al., 2016) – et comporte des utilisations variées, observables dans différents contextes. Que ce soit par le visionnage de vidéos en pédagogie inversée (Cheng et al., 2018) ou bien par le recours à une application d'enregistrement d'écran pour témoigner de sa compréhension d'un problème mathématique (Romero & Lille, 2017), plusieurs auteurs présentent des écrits démontrant l'utilité de cet outil numérique, et ce, aux différents moments du processus d'apprentissage.
- 17 Pour plusieurs chercheurs, les enregistrements vidéo offrent des avantages intéressants pour les enseignants et les élèves dans un contexte d'enseignement-apprentissage de la production orale. Charbonneau et Ouellet (2007) ainsi que Lafontaine (2007) suggèrent d'ailleurs d'utiliser ces enregistrements afin de permettre de faciliter l'évaluation d'un matériau considéré comme volatil et représentant un défi en matière d'évaluation (Dolz & Schneuwly, 1998). D'ailleurs, les travaux de Tochon (2002) présentent un éclairage intéressant sur la question de la rétroaction vidéo. Il définit l'autoscopie comme étant une "démarche d'observation, d'autoévaluation et de perfectionnement fondée sur la rétroaction vidéo à partir d'expériences individuelles

filmées en milieu de travail" (p. 135). Or, bien qu'axés sur la formation professionnelle des enseignants, les travaux de Tochon ont une portée dépassant largement ce cadre et peuvent très certainement s'appliquer au domaine de la didactique de l'oral. En effet, puisque l'objectif de l'autoscopie est de permettre à de futurs enseignants ou à des enseignants en exercice d'observer et d'objectiver leur pratique de manière organisée et structurée, il est facilement possible de transférer cette visée au domaine de l'enseignement-apprentissage de l'oral, permettant ainsi aux élèves une réflexion organisée et structurée en fonction de buts d'apprentissages précis, afin de déterminer les forces et les défis. D'ailleurs, cette pratique a été recommandée par Dolz et Schneuwly (1998, p. 82), qui soulignent "la possibilité d'analyser plus finement [les] conduites verbales grâce à des enregistrements".

- 18 Pellerin (2014, 2018) a mené différentes études s'intéressant à l'utilisation des appareils mobiles dans un contexte d'apprentissage du français langue seconde, au primaire, en Alberta. Ses recherches démontrent que la simplicité d'utilisation des appareils mobiles (iPad, iPod) pour les enfants d'âge primaire permet à ceux-ci d'enregistrer facilement des capsules audio et vidéo, et de les réécouter et de les refaire au besoin, dans un souci de rendre un travail de mieux en mieux réalisé. Ces possibilités permettent la mise en œuvre d'une démarche d'autorégulation assurant le développement de l'autonomie de l'élève et l'engagement dans la tâche.
- 19 Notons toutefois que même si l'autoscopie comporte un avantage notable en matière d'apprentissage, elle peut présenter chez certains un inconvénient non négligeable : une part d'anxiété peut se manifester chez les apprenants (Lavoie & Bouchard, 2017). Il importe donc que les enseignants soient sensibilisés à ce phénomène et accompagnent adéquatement les élèves pour limiter au maximum ce sentiment et leur permettre de tirer le plein potentiel des enregistrements vidéo pour appuyer le processus d'apprentissage.

## 5. Portfolio d'apprentissage et autoévaluation : deux outils complémentaires

- 20 Explorer la recherche traitant du portfolio en éducation est une vaste entreprise. En effet, plusieurs auteurs se sont intéressés à cet outil et à l'utilisation qui en est faite dans des contextes variés. De façon générale, les écrits ministériels (MÉQ, 2002, p. 5) définissent le portfolio comme étant une "collection des travaux d'un élève qui fait foi de sa compétence montrant des traces pertinentes de ses réalisations". À cet égard, plusieurs auteurs s'entendent autour du fait qu'il existe trois principaux types de portfolios utilisés en milieu scolaire : le portfolio de présentation, le portfolio d'évaluation et le portfolio d'apprentissage (Abrami & Barrett, 2005 ; Durand & Chouinard, 2012 ; Jalbert, 1998 ; MÉQ, 2002 ; Scallon, 2007).
- 21 Le portfolio d'apprentissage est celui qui a retenu notre attention pour les fins de notre recherche. Cet outil a comme visée de favoriser la réflexion et la prise de conscience par l'élève du processus d'apprentissage, plus particulièrement par l'autoévaluation de sa démarche et du résultat de celle-ci (Scallon, 2007). Il rejoint ainsi ce qui est préconisé dans les programmes ministériels (MÉQ, 2006b ; MELS, 2009), soit de permettre à l'élève d'occuper une place centrale dans son processus d'apprentissage (Jalbert, 1998). Afin de mieux cerner les éléments théoriques liant portfolio d'apprentissage et autoévaluation,

nous porterons notre attention sur les aspects du développement cognitif et de l'évaluation qui en définissent les paramètres.

## 5.1. Le développement cognitif

- 22 L'utilisation du portfolio d'apprentissage s'appuie grandement sur un processus important lié à l'autorégulation : la fixation des buts ou objectifs d'apprentissage (Zimmerman, 2000). En effet, dans un esprit d'autorégulation des apprentissages, l'élève réalise des tâches liées à des objectifs qui lui permettent de comparer sa démarche et ses résultats à des attentes claires, déterminées par les enseignants ou par l'élève lui-même. Ces objectifs occupent une place importante dans le portfolio d'apprentissage : l'élève y compare les travaux qu'il réalise et les stratégies qu'il a mobilisées, s'assurant ainsi de la qualité de son travail et de ses apprentissages, et corrigeant le tir au besoin (Chang, 2009 ; Hartnell-Young et al., 2007).
- 23 Ce recours aux objectifs d'apprentissage ne constitue que le premier pas vers le développement de la capacité d'autoévaluation, puisque l'élève qui utilise un portfolio d'apprentissage est plus largement amené à développer ses habiletés métacognitives (Kish et al., 1997 ; Simon & Forgette-Giroux, 1994 ; Tillema & Smith, 2000). De fait, en utilisant cet outil pour regrouper des documents de travail, des artéfacts et des fiches réflexives, par exemple, l'élève développe sa capacité à réfléchir globalement sur sa démarche de travail, sur les résultats qu'il obtient et sur les processus et stratégies qui ont été mobilisés tout le long du parcours, et ainsi développe sa capacité à s'autoréguler (Durand & Chouinard, 2012). Toutefois, arriver à une telle capacité nécessite du temps et, surtout, de l'encadrement (Venkatesh et al., 2013).
- 24 Différentes recherches ont permis de mettre en lumière les types de réflexions qui peuvent se retrouver dans un portfolio d'élève. Simon et Forgette-Giroux (1994), de leur côté, ont repris les trois paliers de réflexion de Paulson et Paulson (1992, cité dans Simon & Forgette-Giroux, 1994), soit la documentation, la comparaison et l'intégration. Au premier palier, la *documentation*, l'élève justifie ses choix de documents à placer dans le portfolio. Au second palier, la *comparaison*, une réflexion concernant le cheminement global de l'élève, ainsi qu'un bilan des acquis et du travail accompli sont réalisés. Enfin, au troisième palier, l'*intégration*, l'élève effectue une réflexion qui s'articule autour de ses attitudes face à l'apprentissage et sur les stratégies généralement déployées.
- 25 Une équipe de Taïwan (Chang, Chen et Chen, 2012), qui s'est, elle aussi, intéressée aux types de réflexion, en propose trois types : d'abord des réflexions cognitives, ensuite des réflexions évaluatives et finalement des réflexions mixtes, reprenant les deux premiers types, et ajoutant également une dimension émotionnelle liée à la mémoire. Grâce à l'analyse des mots utilisés dans les réflexions, cette équipe de chercheurs a pu associer à chaque réflexion un niveau qualitatif, à savoir *élevé*, *moyen* ou *faible*. Au terme de leur analyse, l'équipe a pu observer une plus grande présence de réflexions cognitives, et que le niveau de celles-ci était majoritairement élevé. Toutefois, un grand défi lié au manque de vocabulaire de certains apprenants a limité la qualité des réflexions (Chang, Chen et al., 2012), ce qui ramène au premier plan l'importance de l'accompagnement des élèves face au travail de réflexion et la rétroaction qui y est associée (Tillema & Smith, 2000), qu'elle soit formulée par l'enseignant ou qu'elle provienne de la rétroaction sociale associée à l'observation et à la collaboration avec les

pairs (Zimmerman, 2000). Celle-ci permet, entre autres, de faciliter la formulation des besoins d'apprentissage de l'élève (Chang et al., 2015), à la condition que celui-ci soit ouvert à recevoir cette rétroaction et à en tenir compte pour les situations d'apprentissage subséquentes (Tillema & Smith, 2000).

## 5.2. L'évaluation

- 26 S'intéresser à l'aspect évaluatif du portfolio d'apprentissage comporte des questionnements importants. Parmi ceux-ci, la finalité du portfolio, à savoir son utilisation ou non dans le processus d'évaluation de l'élève, constitue un enjeu fondamental. En effet, l'utilisation de cet outil à des fins d'évaluation de l'apprentissage, tel que l'expose Barrett (2004, 2007), suppose que le contenu du portfolio servira à déterminer le niveau de compétence d'un élève et risque de représenter un défi pour l'enseignant. Le portfolio peut également servir à des fins d'évaluation pour l'apprentissage. Utilisé comme tel, le portfolio constitue davantage un outil à travers lequel l'élève pourra, en quelque sorte, mettre en récit ses apprentissages et démontrer ses progrès et sa démarche (Barrett & Garrett, 2009).
- 27 Cette visée offre une place plus grande à l'élève et favorise de sa part davantage d'engagement (Baris & Tosun, 2011 ; Barrett, 2007 ; Barrett & Garrett, 2009). La responsabilisation et l'autonomie quant au choix du contenu et des documents à inclure constituent, alors, une finalité importante et répondent aux visées ministérielles préconisant la mise en lumière du processus d'apprentissage de l'élève afin de démontrer sa progression (Scallon, 2007). Ces données recueillies offrent une plus-value pour l'enseignant, qui dispose d'éléments difficiles à recueillir dans un contexte traditionnel d'évaluation, par exemple le degré de persévérance de l'élève, son désir d'apporter des modifications aux stratégies moins efficaces et sa capacité d'autoévaluation (Durand & Chouinard, 2012). D'ailleurs, au point de vue de l'autoévaluation, Chang, Liang et Chen (2013) ont pu démontrer, dans leur recherche, la cohérence qui existe entre l'évaluation de l'enseignant et l'autoévaluation des élèves de leur portfolio, permettant ainsi de considérer comme valide et fiable la réflexion de l'élève sur ses apprentissages. Toutefois, dans un contexte d'apprentissage de l'oral, l'aspect numérique du portfolio revêt un caractère pertinent puisqu'il permet de pallier un problème soulevé par Charbonneau et Ouellet (2007), à savoir le caractère volatil de l'oral. Ainsi la possibilité de recourir à la vidéo pour conserver des traces des productions orales constitue un net avantage à exploiter pour soutenir les élèves dans leur travail d'observation, d'analyse et d'évaluation (Lafontaine & Hébert, 2015 ; Pellerin, 2018 ; Sénéchal, 2016).

## 6. Méthodologie

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



## 6.1. Contexte et participantes

- 29 Pour réaliser notre recherche doctorale, nous avons ciblé les quatre classes de troisième secondaire dans un établissement scolaire privé montréalais pour filles offrant l'enseignement secondaire général. Trois de ces classes étaient sous la responsabilité d'une enseignante avec qui nous avons collaboré, et Maxime Paquet était l'enseignant du quatrième groupe-classe. Parmi l'ensemble des élèves, 77 élèves (N = 77) ont accepté de participer à notre projet en remplissant un formulaire de consentement, en le faisant signer par leurs parents et en nous le rapportant. Étant donné le lien hiérarchique existant entre Maxime Paquet et certaines élèves participant à notre recherche, nous avons demandé à l'enseignante collaboratrice de s'occuper du recrutement dans notre groupe-classe, pour favoriser le plus possible le caractère libre de la participation à notre projet de recherche.
- 30 Ainsi, durant l'année scolaire 2017-2018, ces élèves ont réalisé un total de trois situations d'apprentissage et d'évaluation comportant des activités de production orale et bâties selon l'organisation de la séquence didactique présentée dans le modèle de Lafontaine (2007), et selon les étapes des ateliers formatifs explicitées par Dumais (2010b)<sup>2</sup>. Chacune des productions, que ce soient les productions initiales ou finales, était filmée afin de conserver une trace à placer dans le portfolio, et suivie de deux autoévaluations : une première réalisée à chaud, sans avoir écouté l'enregistrement vidéo de la production réalisée, et une seconde, plus étoffée, réalisée après avoir regardé l'enregistrement de la production. Finalement, entre les SAÉ 2 et 3, les élèves ont complété une fiche synthèse de réflexion afin de réaliser un bilan provisoire de leurs apprentissages. Pour les appuyer et modéliser la démarche, nous leur avons fourni un exemple de fiche remplie (Annexe 2). Les activités d'oral, planifiées selon l'organisation de la séquence didactique proposée par Lafontaine (2007) et de l'atelier formatif proposé par Dumais (2008, 2010a, 2010b ; Dumais & Messier, 2016), ont été réalisées dans un souci d'offrir aux élèves l'occasion d'approfondir leurs connaissances et leur compréhension des objets d'enseignement-apprentissage d'oral travaillés en vue de les réinvestir dans les productions proposées et, également, afin d'assurer une meilleure fiabilité dans leurs autoévaluations.
- 31 Parallèlement à ces SAÉ, les élèves ont monté un portfolio numérique d'apprentissage à l'aide de l'interface Google Disque de la suite Google Apps pour l'éducation. À l'intérieur de dossiers regroupant les documents liés à chaque SAÉ (Figure 1), les élèves ont également déposé les enregistrements vidéo de leurs productions orales, les grilles d'autoévaluation, réalisées dans Google Document, en classe et sous la supervision de l'enseignant, après les productions initiales et finales, ainsi que les évaluations réalisées par l'enseignant.

Figure 1 – Exemple d'un dossier de portfolio d'élève.



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

## 6.2. Collecte et analyse des données

- 33 Pour arriver à décrire et à analyser l'apport du portfolio numérique d'apprentissage pour l'autoévaluation de la compétence en production orale des élèves, nous avons premièrement recueilli des données à partir de deux questionnaires à choix multiples, construits dans Google Formulaire, et regroupant des énoncés sous forme de questions fermées (48 énoncés dans le premier questionnaire, 52 énoncés dans le second questionnaire). Pour chaque énoncé, excluant la section sur les données sociologiques, les élèves devaient répondre en indiquant à quelle fréquence l'élément ciblé se produisait, selon le choix de réponses suivant : *Toujours, La plupart du temps, Rarement, Jamais, Je ne sais pas*. Les 77 participantes (N = 77) de notre recherche ont répondu aux deux questionnaires, le premier avant le début des SAÉ intégrant des tâches de production orale, le second au terme des trois SAÉ. Nos questionnaires ont été révisés par trois enseignantes collaboratrices, et la clarté des énoncés et la valeur de ceux-ci ont été vérifiées par un prétest réalisé par un groupe de 17 élèves de 2<sup>ème</sup> secondaire (N = 17). Des modifications mineures nous ont permis d'ajuster les énoncés pour en garantir une meilleure compréhension.
- 34 Nous avons ensuite recueilli les données issues de la partie *Prise de conscience des forces et des défis* des autoévaluations de 53 des 77 participantes (N = 53/77) à notre recherche. Ces élèves, dont le niveau de compétence en oral correspondait aux attentes du niveau scolaire ou les dépassait, avaient complété l'ensemble des autoévaluations au terme des trois SAÉ. Celles des autres élèves, soit 24 des 77 participantes (N = 24/77), ont été

exclues de notre analyse puisqu'elles étaient incomplètes et que nous souhaitions analyser les portfolios des élèves ayant réalisé l'ensemble de la démarche. Deuxièmement, afin de disposer d'une base de comparaison permettant l'analyse de la capacité des élèves à réaliser des autoévaluations justes de leur compétence orale, nous avons également consigné les données issues des évaluations réalisées par les enseignants. Pour explorer plus en détail le processus d'autoévaluation chez les élèves, nous avons recueilli les réponses développées des autoévaluations de 16 participantes (N = 16), dont les propos ont également été recueillis lors d'entrevues individuelles semi-dirigées pour compléter les données nécessaires à l'atteinte de notre objectif. Le tableau 1 présente l'organisation des SAÉ et des activités de recherche durant les trois SAÉ.

Tableau 1 – Synthèse de l'organisation des SAÉ et des activités de recherche.

	SAÉ 1	SAÉ 2	SAÉ 3
<b>Avant la SAÉ</b>	Questionnaire de recherche 1	–	Fiche synthèse des forces et défis
<b>Projet de communication</b>	Exposé explicatif en dyades	Discussion autour d'une œuvre littéraire	Projet d'interprétation d'un conte à la manière d'un conteur + discussion
<b>Production initiale</b>	Enregistrement d'une capsule vidéo à la maison : première tentative d'explication d'un phénomène Réalisée par toutes les élèves Autoévaluation sans et avec vidéo	Discussion en classe Réalisée par toutes les élèves Autoévaluation sans et avec vidéo	Enregistrement d'une capsule vidéo à la maison Réalisée par toutes les élèves Autoévaluation avec vidéo
<b>État des connaissances des élèves</b>	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
<b>Ateliers formatifs</b>	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

<b>Production finale</b>	Exposé en dyades devant la classe, enregistré sur vidéo Réalisée par toutes les élèves Autoévaluation sans et avec vidéo Évaluation par l'enseignant du groupe-classe	Discussion en classe, enregistrée sur vidéo Réalisée par toutes les élèves Autoévaluation sans et avec vidéo Évaluation par l'enseignant du groupe-classe	Production 1 : Contage en classe, enregistré sur vidéo Production 2 : Discussion en classe, enregistrée par vidéo Réalisées par toutes les élèves Autoévaluations sans et avec vidéo Évaluation par l'enseignant du groupe-classe (discussion seulement)
<b>Après la SAÉ</b>	–	–	Questionnaire de recherche 2 Entrevues individuelles semi-dirigées

- 35 Sur le plan de l'analyse, nous avons procédé de différentes façons. D'abord, dans un classeur Excel, nous avons transposé la première partie de chaque autoévaluation, soit les différentes cotes (A- *Excellent*, B- *Bien réussi*, C- *À travailler*, D- *Non réussi*) attribuées à chaque critère dans la partie *Prise de conscience des forces et défis*, afin d'en faciliter l'analyse. Nous avons aussi transposé la cote attribuée par l'enseignant pour chaque critère lors de son évaluation des productions orales des élèves. L'utilisation du logiciel Microsoft Excel pour Mac nous a ainsi permis de réaliser une analyse statistique descriptive grâce à des distributions de fréquences, utiles pour dresser un meilleur portrait des capacités des élèves à s'autoévaluer (Fortin & Gagnon, 2016).
- 36 Ensuite, une analyse de contenu des réponses développées dans les autoévaluations ainsi que des propos provenant des entrevues a été effectuée en suivant la démarche proposée par Bardin (2013). Après avoir survolé notre matériel, organisé et préparé celui-ci durant l'étape de la préanalyse, nous avons eu recours au logiciel NVivo, version 12.5.0 (Ritme Informatique), pour réaliser l'exploitation des données, durant laquelle nous avons pu procéder au codage<sup>3</sup>. Nous avons vérifié la validité de notre grille de codage grâce à un travail de contre-codage à l'issue duquel plusieurs ajustements ont permis d'arriver à un accord complet. Une fois le codage terminé, nous avons procédé à l'étape du traitement des données analysées et de l'interprétation des résultats afin d'effectuer des constats portant sur le processus d'autoévaluation des élèves à travers la réalisation de leur portfolio numérique d'apprentissage en production orale.
- 37 Enfin, nous avons analysé les justifications fournies par les élèves pour chaque critère évalué dans la *Partie 1 - La prise de conscience des forces et des défis* des fiches d'autoévaluation afin d'attribuer globalement à chacune d'elles un niveau qualitatif de réflexion - *faible, moyen et élevé* - selon les indicateurs présentés dans le tableau 2.

Tableau 2 – Indicateurs des niveaux qualitatifs de réflexion dans les autoévaluations, justification de l'évaluation dans la partie 1 : *Prise de conscience des forces et défis*.

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

- 38 En somme, les différentes méthodes de collecte de données, ainsi que les méthodes d'analyse retenues, synthétisées dans le tableau 3, permettent d'obtenir des résultats intéressants quant à la capacité d'autoévaluation des élèves.

Tableau 3 – Synthèse des méthodes de collecte et d'analyse de données.

Méthodes de collecte de données	Analyse des données	Sujets (N)
Matériel écrit : Grilles d'autoévaluation des élèves (partie 1 seulement – prise de conscience des forces et défis)	Statistiques descriptives (Distributions de fréquence)	N = 53
Matériel écrit : Grilles d'évaluation des enseignants	Statistiques descriptives (Distributions de fréquence)	N = 2
Matériel écrit : Grilles d'autoévaluation des élèves, fiche synthèse de réflexion et grilles d'évaluation des enseignants	Analyse de contenu	N = 16
Données quantitatives : Questionnaires sur l'engagement et l'autorégulation dans les activités de communication orale	Statistiques descriptives (Distributions de fréquence)	N = 77
Entrevues individuelles semi-dirigées	Analyse de contenu	N = 16

## 7. Résultats

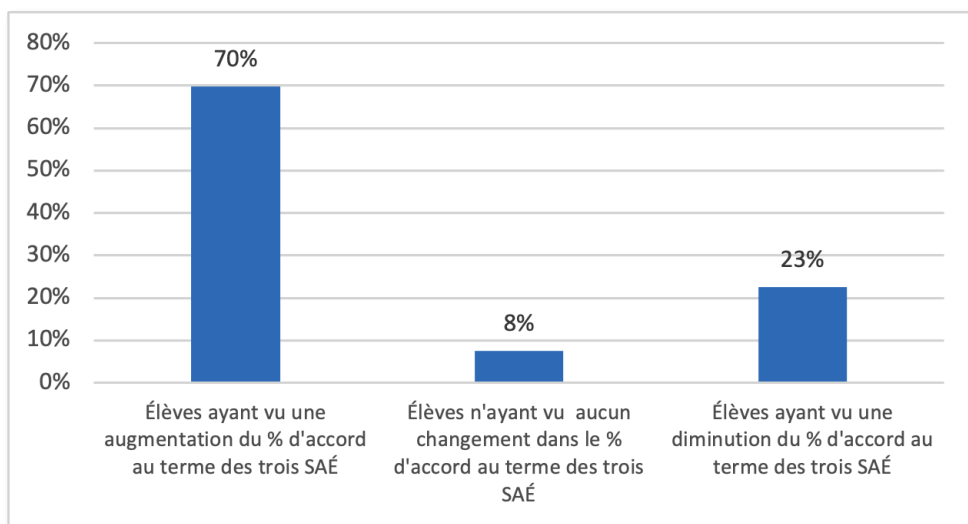
39 La présentation de nos résultats s'effectuera en quatre temps grâce à l'apport de l'analyse statistique descriptive<sup>4</sup> des données issues des questionnaires et de la première partie des fiches d'autoévaluation et de réflexion, puis grâce à l'analyse de contenu que nous avons effectuée sur les portions développées des autoévaluations, de la fiche synthèse ainsi que sur les transcriptions d'entrevues. D'abord, nous présenterons les données qui nous informent sur la capacité des élèves à réaliser des autoévaluations de leurs productions orales. Ensuite, nous dresserons le portrait de la tendance quant au niveau de compétence attribué dans ces autoévaluations, puis nous enchaînerons avec la qualité des réflexions produites. Nous terminerons cette partie par la présentation des résultats évoquant le défi que représente pour les élèves la réalisation des autoévaluations et du portfolio numérique d'apprentissage.

### 7.1. Capacité d'autoévaluation des élèves

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

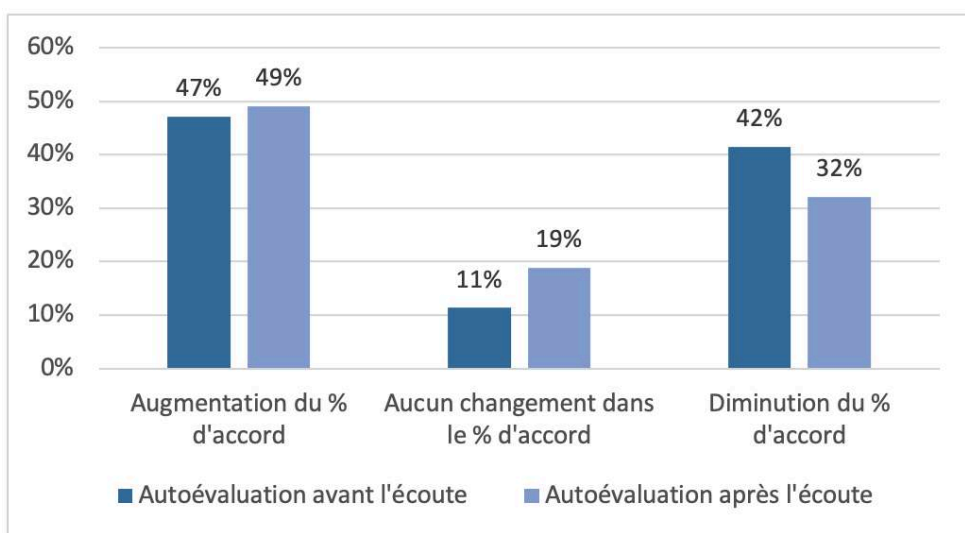
41 Ainsi, rappelons que dans le cadre de notre recherche, après chaque production orale, les élèves devaient réaliser deux autoévaluations des critères ciblés dans la tâche : une première réalisée à chaud, sans avoir vu l'enregistrement vidéo de la production orale, et une seconde après en avoir vu l'enregistrement. À cet égard, nous avons d'abord voulu vérifier s'il était possible de constater une évolution au terme des trois SAÉ : les élèves arrivent-elles davantage à un accord entre les deux autoévaluations d'une même production orale ? Pour répondre à cette question, nous avons comparé, pour chaque critère évalué, l'autoévaluation réalisée après avoir vu les enregistrements vidéo à celle réalisée avant d'avoir vu la vidéo afin de déterminer le nombre de critères dont le niveau de compétence attribué était égal, et ce, pour la première et la troisième SAÉ. Nous avons ensuite calculé la fréquence relative selon trois modalités, présentées dans la figure 2. Les résultats montrent que chez 70% des participantes, le nombre de critères évalués de façon équivalente avant et après l'écoute augmente au terme des trois SAÉ. Ce nombre diminue chez 23% des participantes, et il demeure inchangé chez 8% d'entre elles.

Figure 2 – Variation du pourcentage d'accord entre l'autoévaluation réalisée avant l'écoute de l'enregistrement vidéo et celle réalisée après l'écoute au terme des trois SAÉ.



- 42 Ensuite, nous avons voulu comparer l'autoévaluation des critères réalisée par les élèves à l'évaluation de ces mêmes critères réalisée par l'enseignant afin de vérifier s'il était possible de constater une évolution dans le temps, au terme des trois SAÉ, quant au niveau d'accord entre ces évaluations. Sur ce point, le second questionnaire nous a permis d'obtenir un portrait de la perception des élèves. En effet, à l'énoncé *Quand j'évalue mes productions orales, mon jugement est similaire à celui de mon enseignant*, 65% des élèves ont répondu *Toujours* ou *La plupart du temps*, tandis que 16% ont répondu *Rarement* ou *Jamais*, et 19%, *Je ne sais pas*.
- 43 Ces résultats sont en partie cohérents avec les données obtenues grâce à la comparaison entre les autoévaluations des élèves et les évaluations des enseignants pour chacun des critères évalués. En effet, au terme des trois SAÉ, cette comparaison, dont les résultats sont présentés à la figure 3, montre que lorsque les élèves se sont évaluées avant l'écoute des enregistrements vidéo, le nombre de critères dont le niveau de compétence attribué était égal à celui attribué par l'enseignant a augmenté chez 47% des participantes, tandis que ce nombre a diminué chez 42% d'entre elles et qu'il est demeuré inchangé chez 11% d'entre elles. En contrepartie, quand les élèves se sont évaluées après l'écoute des enregistrements vidéo des productions orales, l'écart entre les élèves qui ont vu ce nombre augmenter (49%) et celles qui l'ont vu diminuer (32%) s'est creusé. De plus, le pourcentage d'élèves qui ont vu ce nombre rester inchangé a grimpé à 19%.

Figure 3 – Évolution du pourcentage d'accord entre l'autoévaluation de l'élève et l'évaluation de l'enseignant, avant et après l'écoute de l'enregistrement vidéo, au terme des trois SAÉ.



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

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

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

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

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

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

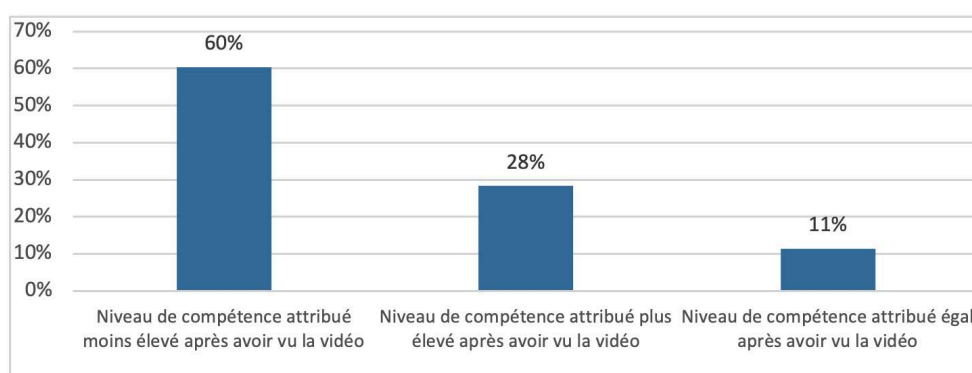
- 46 Ainsi, à la lumière de ce qui précède, l'utilisation des enregistrements vidéo, conservés dans l'interface numérique du portfolio, semble jouer un rôle intéressant dans la capacité d'autoévaluation des élèves.



## 7.2. Tendance quant au niveau de compétence attribué dans les autoévaluations

- 47 À travers notre analyse, nous avons aussi voulu vérifier la tendance quant au niveau de compétence attribué par les élèves dans leurs autoévaluations. Pour ce faire, nous avons comparé, pour chaque critère évalué, l'autoévaluation réalisée après avoir vu les enregistrements vidéo à celle réalisée avant d'avoir vu la vidéo afin de déterminer le nombre de critères dont le niveau de compétence était plus élevé, égal ou moins élevé. Nous avons ensuite déterminé la fréquence relative de chacune de ces trois modalités (Figure 4). À cet égard, les résultats présentés dans la figure 4 montrent que lorsqu'elles voient la vidéo, 60% des élèves ont tendance à s'attribuer un niveau de compétence moins élevé que lorsqu'elles ne la voient pas. À l'inverse, 28% ont tendance à s'attribuer un niveau de compétence plus élevé, alors que 11% s'évaluent de façon égale.

Figure 4 – Comparaison de la tendance quant au niveau de compétence attribué par les élèves dans les autoévaluations sans écoute et avec écoute.



- 48 Dans un deuxième temps, nous avons comparé les autoévaluations des élèves aux évaluations réalisées par les enseignants, cette fois en nous concentrant sur les critères dont l'évaluation était la même chez l'élève et l'enseignant. Les résultats sont présentés dans le tableau 2. De manière plus précise, nous avons regardé l'évolution du pourcentage d'élèves qui, au cours d'une SAÉ, évaluaient 75% et plus de l'ensemble des critères d'évaluation de la même manière que leur enseignant. Nous pouvons constater (Tableau 4) qu'une évolution peut être observée entre les premières autoévaluations placées dans le portfolio et les dernières, soit entre celles des SAÉ 1 et 3, étant donné que la proportion d'élèves qui évaluent de manière égale à l'enseignant au moins 75% des critères d'évaluation passe de 21% à 42% lorsque l'autoévaluation s'effectue avant l'écoute de l'enregistrement vidéo, tandis qu'elle passe de 23% à 40% lorsqu'elle s'effectue après.

Tableau 4 – Proportion de critères évalués de manière équivalente par les élèves et l'enseignant, par SAÉ et selon la modalité d'autoévaluation.

	SAÉ1	SAÉ2	SAÉ3
Autoévaluations avant l'écoute	21%	30%	42%
Autoévaluations après l'écoute	23%	38%	4%

### 7.3. Qualité des réflexions issues des portfolios

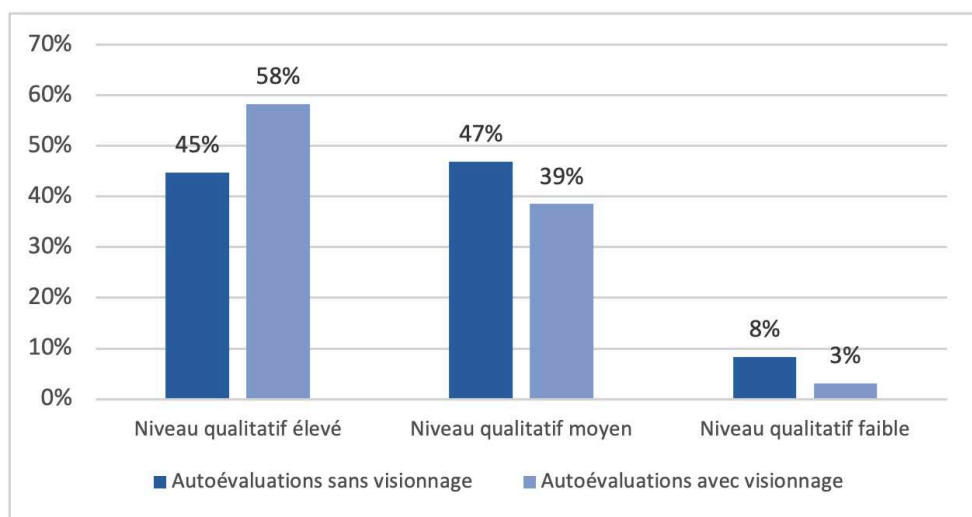
- 49 Le cœur même de la réalisation du portfolio numérique d'apprentissage pour les élèves participant à notre recherche consiste en des moments d'arrêt permettant la réflexion sur les apprentissages en cours ou réalisés, et ce, comme nous l'avons mentionné, grâce à différentes fiches d'autoévaluation et de réflexion (Annexes 1 et 2). L'analyse du contenu de ces fiches nous a permis, dans un premier temps, de dresser le portrait des réflexions réalisées par les élèves en ce qui concerne le niveau qualitatif des réflexions exprimées dans la première partie *La prise de conscience des forces et des défis* de chacune des fiches. De façon globale, les données présentées dans le tableau 5 nous montrent que la proportion des fiches d'autoévaluation dont le niveau qualitatif de réflexion est élevé est en constante croissance, passant de 47% à la SAÉ 1 à 67% à la SAÉ 3. En revanche, la proportion d'autoévaluations dont le niveau qualitatif de réflexion est faible diminue de 11% à la première SAÉ à 2% à la dernière SAÉ.

Tableau 5 – Proportion de fiches d'autoévaluation et de réflexion correspondant à chaque niveau qualitatif.

	SAÉ1	SAÉ2	Fiche synthèse de réflexion	SAÉ3
<b>Niveau qualitatif élevé</b>	47%	3%	56%	65%
<b>Niveau qualitatif moyen</b>	42%	55%	38%	3%
<b>Niveau qualitatif faible</b>	11%	6%	6%	2%

- 50 Ensuite, selon la modalité de l'autoévaluation (avant ou après le visionnage de l'enregistrement vidéo), des différences notables sont observées (Figure 5). En effet, le pourcentage de fiches d'autoévaluation déposées dans le portfolio démontrant un niveau qualitatif élevé de réflexion passe de 45% à 58% une fois que les élèves ont pu visionner l'enregistrement vidéo de leur production orale. À l'inverse, après l'écoute de l'enregistrement vidéo, le pourcentage de fiches dont le niveau qualitatif est moyen baisse de 47% à 39%, et celui des fiches dont le niveau qualitatif est faible passe de 8% à 3%.

Figure 5 – Niveau qualitatif de réflexion selon la modalité de l'autoévaluation.

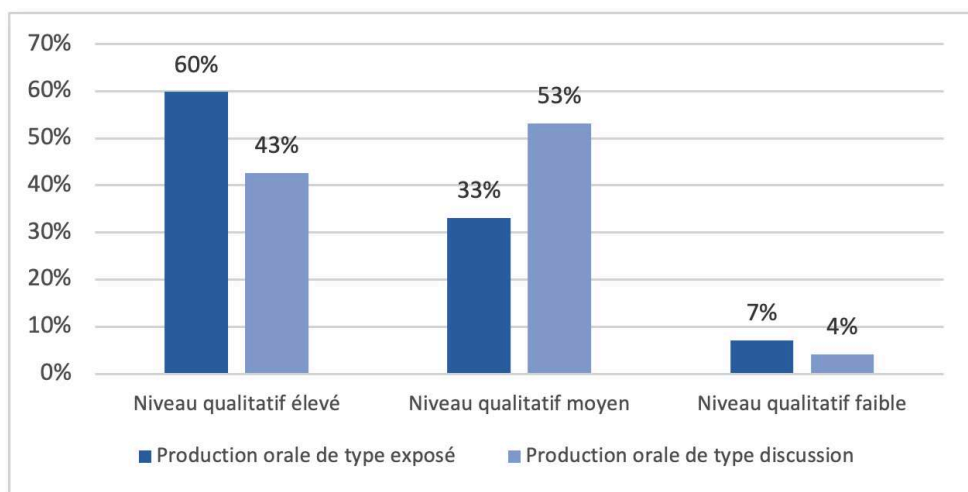


- 51 On observe aussi une différence dans le niveau qualitatif de réflexion selon le type d'oral. Durant l'année scolaire, les élèves ont réalisé deux productions orales de type exposé, et deux productions orales de type discussion. La comparaison du niveau qualitatif des réflexions liées aux productions orales de type exposé (Figure 6) montre un pourcentage supérieur de fiches d'autoévaluation et de réflexion dont le niveau est élevé lorsqu'elles ont réalisé des productions de type exposé (60%) plutôt que de type discussion (43%). À l'inverse, le pourcentage de fiches présentant un niveau moyen de réflexion est plus élevé lorsque la production orale est de type discussion (53%) que lorsqu'il s'agit d'un exposé (33%). Quant au niveau qualitatif faible, les deux types de productions présentent un pourcentage de fiches similaire (7% pour les productions de type exposé, 4% pour les productions de type discussion). D'ailleurs, l'analyse des propos des élèves dans les entretiens en ce qui concerne les discussions permet de constater que ce type de production est plutôt nouveau pour elles, et que l'autoévaluation semble plus complexe pour certaines.

EA25/ENT : Les oraux, je suis toujours stressée rendu quand on présente. Mais la première discussion, j'étais vraiment, vraiment stressée, parce que j'avais jamais fait ça (...)

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

Figure 6 – Comparaison du niveau qualitatif des réflexions dans les autoévaluations selon le type de production orale.



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

EB24/FR06<sup>5</sup> : Lorsque je discutais avec ma coéquipière, je me sentais à l'aise, je gardais le contact visuel avec elle et je lui parlais de façon naturelle et fluide. Je l'écoutais attentivement. Parfois, je la soutenais dans ses propos en affirmant son idée, lui montrant ainsi que je comprenais ce qu'elle voulait me dire.

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

- 53 Lorsque leur niveau de réflexion dans les autoévaluations est qualifié de moyen, les élèves personnalisent partiellement leurs justifications, c'est-à-dire qu'elles reformulent de façon insuffisante les critères fournis par l'enseignant et donnent peu d'exemples permettant d'appuyer leur justification. Par exemple, pour le critère énoncé par l'enseignant *Durant la discussion, j'ai eu recours à des arguments pertinents pour expliquer mon point de vue*, l'exemple suivant montre que l'élève a calqué sa justification sur ce qui a été donné par l'enseignant, mais en ajoutant un élément supplémentaire plus personnalisé.

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

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

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

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

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

#### 7.4. Aspect réflexif du portfolio : un défi pour les élèves

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

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

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

- 57 Cette réalité a également été soulevée dans les entrevues individuelles.

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

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

- 58 Cette difficulté se traduit également dans l'attitude adoptée face à l'autoévaluation. En effet, chez quelques élèves, une réticence à affirmer une réussite notable de certains critères d'évaluation est perceptible. Par exemple, lorsqu'on a demandé à l'élève EB16, une élève dont la compétence est marquée<sup>6</sup> en production orale, si elle se considérait comme bonne en oral, elle a répondu affirmativement, mais avec beaucoup d'hésitations et de retenue. Dans sa fiche de réflexion déposée dans le portfolio et remplie au terme de deux des trois SAÉ, elle précise sa pensée.

EB16/FR09 : Je pense que je suis une élève moyenne en production orale. J'ai généralement un assez bon vocabulaire. De plus mes arguments sont souvent bien fondés. J'adore le théâtre et chaque oral est pour moi comme une petite scène de théâtre. Je n'ai donc pas vraiment de problèmes à parler devant la

classe lors d'une présentation orale. Cependant, je ne suis pas parfaite et il me reste encore des défis à relever pour les prochaines fois (comme par exemple d'être moins stressée et d'éviter les répétitions).

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

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

- 60 L'élève EB26 a, quant à elle, évoqué une certaine réserve concernant les commentaires positifs reçus par son enseignante, se concentrant d'abord sur les aspects négatifs afin de prendre connaissance de ce qu'elle doit travailler.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 8. Discussion

- 65 Commençons par rappeler que cette recherche à caractère exploratoire a comme principal objectif de décrire et d'analyser l'apport du portfolio numérique d'apprentissage et de la vidéo sur la capacité d'autoévaluation des élèves de leur compétence en production orale. Les résultats que nous avons obtenus durant notre collecte de données nous permettent d'affirmer que cet apport semble bien réel, quoique partiel et surtout appuyé par l'utilisation de la vidéo, et que l'utilisation qui est faite du portfolio vise l'évaluation *pour* l'apprentissage, ayant ainsi pour but d'amener les élèves à démontrer leurs progrès et leur démarche, tel que l'ont présenté Barrett et Garrett (2009).
- 66 Dans un premier temps, notons que le portfolio d'apprentissage, par sa démarche et ses assises théoriques, favorise le travail de réflexion de l'élève, particulièrement en ce qui a trait à l'autoévaluation. Or, ce processus métacognitif est assez nouveau pour les élèves de notre échantillon, ce qui nous apparaît quelque peu surprenant, étant donné, d'une part, que cette pratique est encouragée dans le PFÉQ (MÉQ, 2006b ; MELS, 2009), et, d'autre part, qu'on aborde largement la question de l'autoévaluation dans la littérature professionnelle portant sur la didactique de l'oral (Dumais, 2010b ; Lafontaine, 2007) ainsi que dans des écrits scientifiques spécialisés sur la question (Dumais, 2008 ; Lafontaine et Hébert, 2015 ; Noël, 2016). Toutefois, il semble utile et pertinent d'intégrer ces activités métacognitives aux tâches d'oral puisque les élèves, au terme des trois SAÉ, ont su démontrer une amélioration dans leur capacité d'autoévaluation. Leurs propos confirment également l'utilité de l'autoévaluation telle que les élèves l'ont réalisée. Pour plusieurs d'entre elles, s'autoévaluer leur permet de prendre conscience des forces et des défis caractérisant leur compétence orale, ce qui est parfois difficile à mettre en évidence. Pour d'autres, c'est une façon de ne pas

seulement voir des défis ou des difficultés. Ainsi, nos résultats rejoignent ici les propos de Durand et Chouinard (2012) et de Scallon (2007), pour qui le portfolio et les activités réflexives qui le composent sont tout indiqués pour appuyer l'élève dans le développement de solides compétences métacognitives. Notre recherche s'étant déroulée sur presque la totalité d'une année scolaire, et des améliorations ayant été constatées au terme de cette période, il nous est permis de croire que le temps et la pratique, bien qu'identifiés comme des défis importants liés à l'utilisation du portfolio, jouent en la faveur des élèves, ce qui rejoint les constats effectués dans les travaux de Venkatesh et al. (2013). À cet égard, l'augmentation plus importante de la qualité des réflexions retrouvées dans la fiche de synthèse et dans les fiches d'autoévaluation de la dernière SAÉ nous porte à croire que la modélisation, telle que nous l'avons faite lorsque nous avons proposé aux élèves l'exemple de fiche remplie, constitue une clé importante de la démarche d'enseignement de cette compétence métacognitive.

- 67 Un aspect intéressant du portfolio, cette fois quant aux types de fichiers pouvant y être regroupés, a été identifié comme utile au développement des compétences métacognitives : l'utilisation et la consignation des enregistrements vidéo. Cet aspect a d'ailleurs été largement soulevé par les élèves durant les entrevues semi-dirigées et dans les réflexions issues des portfolios. Rappelons que l'oral est un objet d'évaluation particulier, en ce sens qu'il est volatil et ne laisse pas de trace comme tout ce qui est écrit. Les propos tenus par les élèves dans leurs réflexions et lors des entrevues montrent clairement qu'elles ont su tirer profit des avantages offerts par cet outil, rejoignant ainsi les travaux de Lafontaine et Hébert (2015), ainsi que de Pellerin (2018), qui ont su, elles aussi, tirer profit de la vidéo dans leurs travaux de recherche afin de soutenir les élèves lorsqu'ils observent, analysent et évaluent leurs productions orales. Il s'agit là d'une utilisation technologique associée au portfolio d'apprentissage qui mérite pleinement sa place dans les classes de français du secondaire.
- 68 Dans un deuxième temps, nos résultats ont soulevé le fait que les élèves s'attribuent en majorité un niveau de compétence en dessous de celui de leur enseignant quand elles évaluent leurs productions orales. Elles semblent, en effet, avoir du mal à se reconnaître à leur juste valeur et à dresser un portrait juste de leur compétence orale. Deux questions surgissent à la suite de ce constat. D'abord, les élèves comprennent-elles réellement ce que signifie être forte ou moyenne en production orale ? En effet, leurs justifications abordant pour la plupart l'idée de non-perfection, de défis encore à relever, il y a tout lieu de croire que les élèves ont besoin de plus de clarifications quant au sens accordé aux vocables élève forte, moyenne, ou faible. Ensuite, disposent-elles de tous les outils pour réaliser ces autoévaluations ? Durant les entrevues, la question de la capacité à s'autoévaluer ne semblait pas leur poser problème. Toutefois, dans les activités de classes, une rétroaction n'a pas été offerte systématiquement sur les fiches de réflexion des élèves, et ce, pour différentes raisons logistiques et organisationnelles. Il y a donc tout lieu de croire qu'en cette absence se trouve une part de l'explication, ce qui se rapproche de l'importance de l'encadrement et de la rétroaction évoquée par Tillema et Smith (2000) ainsi que par Venkatesh et al. (2013).
- 69 Mais la réalisation d'autoévaluations à travers les trois SAÉ sur presque une année scolaire complète a tout de même permis aux élèves de peaufiner leur capacité d'autoévaluation et de se rapprocher davantage de l'évaluation de l'enseignant. Il semble donc que la structure des activités ait porté ses fruits, et nous pouvons émettre l'hypothèse que cette structure, résidant, entre autres, dans la similarité entre



différentes fiches d'autoévaluation, en raison de leur conception et de la formulation des questions, est gagnante et encadrante pour les élèves.

- 70 Dans un troisième temps, nous avons observé que la qualité des réflexions issues des portfolios est majoritairement élevée, ce qui concorde avec les résultats de recherche de Chang, Chen et al. (2012), et que l'utilisation de la vidéo semble engendrer une proportion plus grande de réflexions de ce niveau de qualité. Encore là, il y a tout lieu de croire que l'activité réflexive associée à la réalisation du portfolio en communication orale ne saurait permettre les mêmes bénéfices dans le développement de la capacité réflexive des élèves si la vidéo n'était pas utilisée comme appui à l'autoévaluation. Toutefois, malgré l'utilisation de celle-ci, l'autoévaluation des productions de type exposé a généré de meilleurs résultats en ce qui concerne la qualité que les productions de type discussion. Comme l'ont mentionné plusieurs élèves, ce type de production était nouveau pour elles, les modalités et aspects linguistiques leur ont demandé des ajustements, et ont parfois rendu les autoévaluations plus ardues. Au total, les élèves n'ont participé qu'à trois discussions formelles durant l'année, nous supposons qu'après avoir travaillé davantage ce type de productions ainsi que les critères de maîtrise qui la caractérisent, tel que l'évoquent Famose et Margnes (2016), elles amélioreront davantage leur capacité à s'autoévaluer pour celles-ci.
- 71 Dans un quatrième temps, il semble que poser un jugement sur son travail représente un défi pour certaines. Nous l'avons vu, plusieurs élèves ont tendance à se sous-évaluer en production orale, et pour certaines, il existe un malaise à s'octroyer la cote maximale. Il a toutefois été possible d'observer, au fil de l'élaboration du portfolio et de l'avancement des SAÉ et de l'année scolaire, un taux plus élevé d'accord entre l'autoévaluation de l'élève et l'évaluation de l'enseignant. Ainsi, le recours aux autoévaluations gagne en efficacité et les élèves, à force de pratiques réflexives répétées, développent cette compétence métacognitive, comme l'évoquent Durand et Chouinard (2012). Dans notre contexte toutefois, le portfolio n'a pas été utilisé comme outil permettant la mise en exergue de l'évolution de l'élève afin de porter un jugement global sur le développement de sa compétence, comme l'ont fait Chang et al. (2013), mais bien pour permettre la traçabilité de son évolution à partir d'une évaluation unique à chacune des productions réalisées. Il est donc difficile d'effectuer un rapprochement direct avec ces travaux.

## 9. Conclusion

- 72 Nous avons tenté, à travers notre recherche, de décrire de quelle manière le portfolio et l'utilisation de la vidéo peuvent contribuer à la capacité d'autoévaluation de la compétence en production orale d'élèves du secondaire. Au terme d'une année scolaire, il semble que la démarche proposée par le portfolio, à savoir la réflexion sur les processus et apprentissages réalisés aux différents moments des SAÉ, amène les élèves à mieux déterminer leurs forces et leurs défis, même s'il semble encore difficile pour certaines de déterminer de manière adéquate quel est leur niveau de compétence. Par contre, la grande majorité d'entre elles ont trouvé pertinente la réalisation des autoévaluations, même si l'organisation des documents dans le portfolio a fait défaut pour plusieurs.
- 73 L'utilisation des enregistrements vidéo permet véritablement, quant à elle, une meilleure prise de conscience des élèves, et le fait qu'ils permettent de garder des

traces des productions réalisées permet certainement à l'élève de mieux constater son évolution à travers le temps. Pour implanter le portfolio d'apprentissage, nous avons choisi une formule très organisée et fermée, qui ne laissait que très peu de place à l'élève dans le choix des documents à consigner et dans le choix des réflexions à effectuer. Dans le cadre de notre recherche à caractère exploratoire, ce choix nous a permis de mieux cerner les enjeux qui résident dans l'utilisation d'un tel outil, mais il est certain qu'il est possible de procéder autrement.

- 74 Ainsi, les constats effectués dans cette recherche nous amènent à recommander l'utilisation du portfolio numérique dans les classes de français pour permettre le développement plus efficace de la compétence en production orale, et ce, en raison de la nature de sa démarche qui s'inscrit sur le long terme. Toutefois, nos résultats montrent que cette utilisation a tout avantage à inclure de manière systématique le recours aux enregistrements vidéo, qui constituent l'une des clés expliquant nos résultats, étant donné qu'ils offrent des traces de production orale et l'appui au travail d'autoévaluation des élèves. Cette implantation demande évidemment du temps et de la formation afin de permettre que tous les acteurs puissent en tirer les meilleurs bénéfices, surtout en ce qui a trait au suivi et à l'accompagnement. Toutefois, en circonscrivant le travail autour des autoévaluations et de la vidéo, toujours dans un esprit de continuité et de progression sur le long terme, l'investissement demandé nous apparaît raisonnable compte tenu des bénéfices pour les élèves.
- 75 Maintenant, comme toute recherche comporte un certain nombre de forces et de limites, il nous apparaît important d'énoncer ici celles qui sont intervenues dans la nôtre. D'abord, sur le plan des limites, nous pouvons évoquer le fait que le recours aux grilles d'évaluation des enseignants ne tient compte que des cotes attribuées aux critères d'évaluation, et non des commentaires explicatifs donnés par les enseignants aux élèves. Étant donné que plusieurs grilles ne comportaient que très peu de commentaires, voire aucun, notre base de comparaison n'était pas équivalente d'une élève à l'autre. Ensuite, étant donné que notre échantillon n'est constitué que de filles, fréquentant une école privée, la généralisation des résultats à l'ensemble de la population d'élèves est plus difficile. Toutefois, notre recherche revêt un caractère exploratoire, et les recherches ultérieures permettront d'effectuer une collecte de données auprès d'un échantillon plus représentatif de la population. Aussi, notre méthodologie s'appuyant en partie sur l'analyse de contenu, il est clair qu'elle contient une part de subjectif (Bardin, 2013). Pour pallier cette subjectivité, nous nous sommes assurés d'utiliser d'autres méthodes de collecte de données (questionnaires, entrevues) et nous avons procédé à un contre-codage d'une portion de notre matériel afin de nous assurer de la plus grande objectivité possible dans notre démarche. Enfin, notons que 24 des 77 élèves de l'échantillon total, soit 31%, n'ont pas complété adéquatement l'ensemble des autoévaluations, ce qui n'a pas fait l'objet d'une analyse particulière étant donné que nous n'avons pas questionné ces élèves dans le cadre d'entrevues semi-dirigées. De plus, parmi ces élèves, on retrouvait celles dont le niveau de compétence en oral se situait en deçà des attentes de leur niveau scolaire. Ainsi, notre méthodologie de recherche ne nous permet pas d'avancer d'explication à ce propos.
- 76 Sur le plan des forces, le fait que nous nous soyons appuyés sur plusieurs méthodes de collecte de données nous a permis d'obtenir un éventail plutôt varié d'éléments nous ayant permis d'atteindre notre objectif de recherche. De plus, étant donné que ces méthodes sont complémentaires, elles permettent les unes et les autres d'appuyer les

résultats obtenus et de développer davantage l'interprétation qui en résulte. Ensuite, comme nous l'avons évoqué en introduction, la réalisation d'autoévaluations, bien que préconisée dans plusieurs recherches en didactique de l'oral (Dumais, 2008 ; Lafontaine, 2007), n'avait pas, à notre connaissance, fait l'objet d'études spécifiques. Ainsi, nous croyons que notre recherche, bien qu'exploratoire, a permis une avancée de la connaissance dans ce domaine.

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

---

## BIBLIOGRAPHIE

Les liens externes étaient valides à la date de publication.

Abrami, P. C., & 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). <https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26487/19669>

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. (2<sup>e</sup> éd.). PUF.

Baris, M. F., & Tosun, N. (2011). E-portfolio in Lifelong Learning Applications. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 522-525. [https://www.researchgate.net/profile/Mehmet\\_Baris/publication/257714610\\_E-portfolio\\_in\\_Lifelong\\_Learning\\_Applications/links/02e7e53887f305e7d0000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Mehmet_Baris/publication/257714610_E-portfolio_in_Lifelong_Learning_Applications/links/02e7e53887f305e7d0000000.pdf)

Barrett, H. C. (2004). *Electronic Portfolios as Digital Stories of Deep Learning*. <http://electronicportfolios.org/digistory/epstory.html>

Barrett, H. C. (2007). Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT initiative. *Journal of adolescent & adult literacy*, 50(6), 436-449. <https://electronicportfolios.com/portfolios/JAAL-REFLECT3.pdf>

Barrett, H. C., & Garrett, N. (2009). Online personal learning environments: structuring electronic portfolios for lifelong and life-wide learning. *On the Horizon*, 17(2), 142-152.

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. <https://eric.ed.gov/?id=EJ863977>

Chang, C.-C., Chen, C.-C., & Chen, Y.-H. (2012). Reflective behaviors under a Web-based portfolio assessment environment for high school students in a computer course. *Computers & Education*, 58(1), 459-469. <https://www.learntechlib.org/p/167306/>

- Chang, C.-C., Chen, C.-C., & Chen, Y.-H. (2012). Reflective behaviors under a Web-based portfolio assessment environment for high school students in a computer course. *Computers & Education*, 58(1), 459-469. <https://www.learntechlib.org/p/167306/>
- Chang, C.-C., Liang, C., & Chen, Y.-H. (2013). Is learner self-assessment reliable and valid in a Web-based portfolio environment for high school students? *Computers & Education*, 60(1), 325-334. <https://www.learntechlib.org/p/132183/>
- Chang, C.-C., Liang, C., Shu, K.-M., Tseng, K.-H., & Lin, C.-Y. (2015). Does using e-portfolios for reflective writing enhance high school students' self-regulated learning? *Technology, Pedagogy and Education*, (25)3, 1-20. [https://www.researchgate.net/publication/276964942\\_Does\\_using\\_e-portfolios\\_for\\_reflective\\_writing\\_enhance\\_high\\_school\\_students%27\\_self-regulated\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/276964942_Does_using_e-portfolios_for_reflective_writing_enhance_high_school_students%27_self-regulated_learning)
- Charbonneau, J., & Ouellet, L. (2007). Regard sur la communication orale en français, langue d'enseignement au secondaire dans le programme de formation de l'école québécoise. In R. Bergeron, G. Plessis-Bélair, & L. Lafontaine (Éds.). *La didactique du français oral au Québec – Recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 141-159). Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/didactique-francais-oral-quebec-1496.html>
- Cheng, L., Ritzhaupt, A., & Antonenko, P. (2018). Effects of the flipped classroom instructional strategy on students' learning outcomes: a meta-analysis. *Educational Technology Research and Development*, 67(4), 793-824. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1221423>
- Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé : Perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, (2)23, 9-50. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2010-2-page-9.htm>
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral – Initiation aux genres formels*. ESF éditeur. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:31461>
- Dumais, C. (2008). *Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire : une description* [Mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/1570/1/M10567.pdf>
- Dumais, C. (2010a). Évaluer ses pairs à l'oral : une pratique efficace pour tous. In M. Hébert & L. Lafontaine (Éds.). *Littératie et inclusion – Outils et pratiques pédagogiques* (p. 197-226). Presses de l'Université du Québec.
- Dumais, C. (2010b). Atelier pour un enseignement de l'oral. *Québec français* (157), 58-59. [https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_ens\\_francais/modules/document\\_section\\_fichier/fichier\\_\\_3d3a1dbb1c62\\_\\_oral\\_-\\_QF.pdf](https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__3d3a1dbb1c62__oral_-_QF.pdf)
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : Fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement-apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans* [Thèse]. Université du Québec en Outaouais. <https://archipel.uqam.ca/6815/1/D2734.pdf>
- 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://journals.openedition.org/dse/1347>
- 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), 5-25.
- Durand, M.-J., & Chouinard, R. (Éds.) (2012). *L'évaluation des apprentissages – De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Hurtubise. <https://storage.googleapis.com/cantookhub-media-enqc/12/b508671d54f457ba4380514752669626153c33.pdf>

Famose, J.-P., & Margnes, É. (2016). *Apprendre à apprendre : la compétence clé pour s'affirmer et réussir à l'école*. De Boeck. <https://www.deboecksuperieur.com/ouvrage/9782807301788-apprendre-apprendre>

Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3<sup>e</sup> éd.). Chenelière Éducation.

Hartnell-Young, E., Harrison, C., Crook, C., Pemberton, R., Joyes, G., Fisher, T., & Davies, L. (2007). *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](https://dera.ioe.ac.uk/1469/7/becta_2007_eportfolios_report_Redacted.pdf)

Jalbert, P. (1998). Le portfolio : de la théorie à la pratique. *Québec français*, (111), 37-40. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1998-n111-qf1202763/56281ac.pdf>

Kish, C., Sheehan, J., Cole, K., Struyk, L., & Kinder, D. (1997). Portfolios in the classroom: A vehicle for developing reflective thinking. *The High School Journal*, 80(4), 254-260. <https://www.jstor.org/stable/40364457?seq=1>

Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire - Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Chenelière Éducation. <https://m.cheneliere.ca/5446-livre-enseigner-l-oral-au-secondaire.html>

Lafontaine, L., & Hébert, M. (2015). La reformulation comme outil langagier pour justifier son opinion dans les cercles de lecture entre pairs : effets d'un enseignement de l'oral. In R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey, & R. Nolin (Éds.). *La didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 29-52). Éditions Peisaj.

Lafortune, L., & Dubé, G. (2004). Métacognition et communication : deux processus en interrelation. *Vie pédagogique*, 131, 48-50. [https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC510/F1308605722\\_vp131\\_47\\_50.pdf](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC510/F1308605722_vp131_47_50.pdf)

Lavoie, C., & Bouchard, É. (2017). Formation universitaire à l'évaluation de l'oral : regard sur la capacité d'autoévaluation de futurs enseignants. In J.-F. De Pietro, R. Gagnon, & C. Fisher (Éds.). *Formation universitaire à l'évaluation de l'oral : regard sur la capacité d'autoévaluation de futurs enseignants. L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 259-274). Presses universitaires de Namur. <https://books.openedition.org/pun/6687>

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Guérin. <https://www.guerin-editeur.qc.ca/Product.aspx?id=68514>

Mikalef, P., Pappas, I., & Giannakos, M. (2016). An integrative adoption model of video-based learning. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 33(4), 219-235. [https://www.researchgate.net/publication/305737659\\_An\\_integrative\\_adoption\\_model\\_of\\_video-based\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/305737659_An_integrative_adoption_model_of_video-based_learning)

Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *Le portfolio sur support numérique*. [http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/ress\\_didactiques/portfolio.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/ress_didactiques/portfolio.pdf)

Ministère de l'Éducation du Québec. (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (2009). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec.
- Noël, B. (2016). D'une approche exploratoire à un modèle opératoire de la métacognition. In B. Noël, S. Cartier, & J. Tardif (Éds.). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. De Boeck. <https://www.deboecksuperieur.com/ouvrage/9782807301849-de-la-metacognition-l-apprentissage-autoregule>
- Ritme Informatique (n.d.). NVivo [Logiciel d'analyse qualitative de données]. <https://ritme.com/fr/logiciels/nvivo/>
- 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://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1030429.pdf>
- Pellerin, M. (2018). iPad and iPod in the language classrooms. In B. Zou & M. Thomas (Éds.). *Handbook of Research on Integrating Technology into Contemporary Language Learning and Teaching* (p. 286-306). IGI Global. <https://www.igi-global.com/chapter/ipad-and-ipod-in-the-language-classrooms/198126>
- Préfontaine, C., Lebrun, M., & Nachbauer, M. (1998). *Pour une expression orale de qualité*. Éditions Logiques.
- Romero, M., Lille, B., & Pence, Y. (2017). La créativité, au cœur des apprentissages. In M. Romero, B. Lille, & A. Patiño (Éds.). *Usages créatifs du numérique – pour l'apprentissage au XXI<sup>e</sup> siècle* (p. 15-28). Presses de l'Université du Québec.
- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* (2<sup>e</sup> éd.). 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]. Université Laval. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/27225>
- Simon, M., & Forgette-Giroux, R. (1994). Vers une utilisation rationnelle du dossier d'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 16(3 et 4), 27-40.
- Tillema, H. H., & Smith, K. (2000). Learning from Portfolios: Differential Use of Feedback in Portfolio Construction. *Studies in Educational Evaluation*, 26(3), 193-210. [https://www.academia.edu/17853639/Learning\\_from\\_portfolios\\_Differential\\_use\\_of\\_feedback\\_in\\_portfolio\\_construction](https://www.academia.edu/17853639/Learning_from_portfolios_Differential_use_of_feedback_in_portfolio_construction)
- Tochon, F. (2007). From video cases to video pedagogy: A framework for video feedback and reflection in pedagogical research praxis. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. J. Derry (Éds.). *Video research in the learning sciences* (p. 53-65). Routledge.
- Venkatesh, V., Bures, E., Davidson, A.-L., Wade, C. A., Lysenkz, L., & 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. In A. D. Ritzhaupt & S. Kumar (Éds.). *Cases on Educational Technology Implementation for Facilitating Learning* (p. 341-376). Information Science Reference. <https://www.igi-global.com/chapter/electronic-portfolio-encouraging-active-reflective/75280>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Éds.). *Handbook of self-regulation* (p. 13-39). Academic Press. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00702963>

## ANNEXES

## ANNEXE 1 – EXEMPLE DE GRILLE D'AUTOÉVALUATION D'UNE PRODUCTION ORALE

## 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 ma 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 ?

## ANNEXE 2 – FICHE DE RÉFLEXION SYNTHÈSE

Fiche de réflexion – Exemple

Tâche de réflexion

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

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

### Partie 1 – Prise de conscience des forces et défis

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

*J'ai remarqué que de manière générale, j'arrive à bien regarder et balayer du regard l'auditoire (Canular) ou mes partenaires de discussion (PL4). De plus, quand je parle, mes idées sont claires et permettent de bien comprendre ce que je veux dire. Par exemple, dans Canular, j'ai réussi à intégrer des procédés explicatifs pour que tout le monde comprenne bien mon propos.*

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

*Quand je prépare mes présentations orales, j'ai tendance à préparer des textes à l'avance. Pour Canular, c'est ce que j'avais fait et je me suis aperçu, en me regardant, que le fait que j'avais appris mon texte par cœur était clairement visible et rendait ma présentation plus ennuyante. De plus, j'ai bafouillé beaucoup à cause de cela. Toutefois, dans la discussion, j'étais plus naturelle et j'arrivais à donner de bons exemples.*

### Partie 2 – Réflexion sur les apprentissages réalisés

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



*Non, j'ai procédé différemment. Pour Canular, j'ai commencé tout de suite mon texte en fonction de ce que ma coéquipière et moi avons décidé de présenter. J'ai eu du mal à rédiger un texte puisque mon sujet était plutôt compliqué. Ensuite, j'ai essayé de n'apprendre que les grandes lignes de mon texte, mais à force de travailler sur celui-ci, j'ai appris par cœur sans vraiment le vouloir. Aussi, j'ai créé, avec ma partenaire, un support visuel avec les grands points à aborder. Quant à la discussion, j'ai plutôt répondu dans mes mots à certaines des questions qui étaient proposées sur la fiche des critères d'appréciation. De cette manière, j'ai pu bien maîtriser mon sujet, mais je n'ai pas appris par cœur. J'ai trouvé que j'étais plus à l'aise.*

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

*J'ai appris comment préparer ma production orale sans apprendre par cœur. J'ai aussi appris comment bâtir un support visuel efficace et à l'utiliser dans mes présentations. Toutefois, il faudra que je travaille davantage cet aspect puisque ce n'était pas parfait lors de ma présentation orale de Canular. J'ai aussi appris à mieux regarder l'auditoire et à utiliser mon non-verbal et mon paraverbal pour attirer l'attention et mieux me faire comprendre. Encore là, il reste du travail à faire.*

### **Partie 3 – Autorégulation**

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

*Je crois que j'ai appris beaucoup de choses durant les ateliers. Par exemple, quand on a regardé la vidéo sur le cercle littéraire, j'ai vu quels étaient les comportements et les attitudes à adopter pour rendre plus intéressante et plus fluide une discussion. Aussi, en regardant l'extrait de Génial, j'ai pu m'inspirer de Martin Carly pour bien expliquer mon propos. Aussi, j'ai appris en regardant les autres productions orales. Cela m'a amené, encore une fois, à m'inspirer des autres.*

*Enfin, j'ai encore quelques défis à relever étant donné que certaines stratégies sont nouvelles et je dois m'adapter. Aussi, je me rends compte que j'ai certaines conceptions de ce que sont des productions orales et je dois les défaire. Par exemple, j'ai été surprise de voir que des discussions pouvaient être évaluées au même titre que des exposés oraux, et cela me demande des ajustements puisque ce n'est pas la même chose.*

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

*J'ai l'impression d'être une élève moyenne. Pour moi, une élève forte est une élève qui est très à l'aise quand elle fait des productions orales, et j'ai encore du mal à m'exprimer très clairement devant les autres. J'ai beaucoup de choses à apprendre, donc c'est pourquoi je me considère comme moyenne. Toutefois, quand je parle, je suis assez claire, donc je ne me considère pas comme une élève faible.*

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

*Au point de vue de la préparation, je dois m'habituer à ne pas rédiger de texte à l'avance, puisque cette stratégie me pousse à apprendre par cœur, ce qui nuit à la fluidité quand je m'exprime. Je devrais plutôt utiliser la stratégie du plan, organisé sous forme de points, pour mieux me préparer.*

*Aussi, je dois continuer de bâtir des supports visuels courts et structurés de la même manière que le plan de mes présentations, et ce, pour bien m'aider à garder mon fil conducteur quand je parle. Dans le même ordre d'idées, je dois continuer à préparer des fiches aide-mémoire bien structurées pour éviter que j'oublie les points importants.*

*Durant mes présentations, je dois mettre en œuvre la stratégie du MW pour bien balayer la classe. C'est une stratégie qui fonctionne bien pour moi. Finalement, après mes présentations orales, je dois prendre le temps de bien m'observer, même si je n'aime pas beaucoup cela, pour noter ce qui est bon et ce qui est moins bon, ce qui a moins bien fonctionné et ce qui a bien fonctionné.*

## NOTES

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".
2. Le lecteur est invité à consulter Dumais (2010b) et Lafontaine (2007) s'il souhaite obtenir plus d'informations concernant ce modèle et cette séquence didactique.
3. Le codage a été réalisé à l'aide d'une grille organisée en deux parties : une première touchant les éléments reliés à l'autorégulation des apprentissages, dont le processus d'autoévaluation occupe une partie importante, et une seconde regroupant des éléments reliés à l'engagement affectif, entre autres liés à la réalisation d'un portfolio numérique d'apprentissage.
4. Selon Fortin et Gagnon (2016, p. 387), l'analyse statistique descriptive "a pour but de mettre en valeur l'ensemble des données brutes tirées d'un échantillon pour les rendre compréhensibles au chercheur et au lecteur".
5. Tout au long de la présentation des résultats, "E" signifie "Élève", "A", "B", "C" ou "D" représente la lettre du groupe d'appartenance de l'élève, et le chiffre qui l'accompagne représente le numéro de l'élève. "FR" signifie "Fiche d'autoévaluation ou de réflexion", et le chiffre qui l'accompagne représente le numéro de la fiche. Finalement, "ENT" signifie "Entrevue".
6. Rappelons qu'au point de vue ministériel, une compétence marquée dépasse les attentes fixées par le PFÉQ (MELS, 2009).

## RÉSUMÉS

Cette étude part du constat que nous savons peu de choses sur l'utilisation du portfolio numérique et sur le recours aux autoévaluations dans un contexte d'apprentissage de la production orale. De ce constat découle notre cadre théorique, élaboré autour des modèles didactiques de l'oral (Dumais, 2010a ; Lafontaine, 2007) et des données empiriques portant sur l'utilisation du portfolio numérique et de l'autoévaluation, auxquels nous souhaitons apporter de nouvelles données grâce à notre recherche, dont l'objectif est de décrire et d'analyser l'apport du portfolio numérique pour l'autoévaluation de la compétence orale d'élèves du secondaire. Pour

atteindre cet objectif, nous avons analysé globalement les autoévaluations contenues dans les portfolios et les réponses à deux questionnaires de 77 élèves de 3<sup>ème</sup> secondaire (N = 77), puis, de manière plus précise, nous avons analysé le contenu des autoévaluations de 16 de ces élèves (N = 16), qui ont également participé à une entrevue individuelle. Notre collecte de données nous a permis de décrire de quelle manière le recours au portfolio numérique d'apprentissage permettait d'accroître la capacité des élèves à s'autoévaluer.

This study starts with the observation that we do not know much about the use of eportfolios and self-evaluation actions in an oral production learning context. From this observation arises our theoretical framework, elaborated around oral didactical models (Dumais, 2010a; Lafontaine, 2007) and empirical data regarding the use of eportfolios and self-evaluation, upon which we wish to bring new data thanks to our research, which carries the goal of describing and analysing the benefit of eportfolios to the self-evaluation capacity in the secondary school students' oral proficiency. In order to reach this goal, we analyzed overall self-evaluations contained in eportfolios and the responses of two questionnaires filled by 77 students in the third year of secondary school (N=77) and in a more specific manner, we analyzed 16 of these students' self-evaluation content (N=16) who also participated in an individual interview. Our data collection allowed us to describe in which way the use of eportfolios improved the students' self-evaluation capacity.

## INDEX

**rubriques** Recherche

**Keywords** : portfolio, oral, evaluation

**Thèmes** : évaluation

**Mots-clés** : portfolio, oral, évaluation

## AUTEURS

### MAXIME PAQUET

Maxime Paquet a terminé son doctorat à l'université de Montréal où il œuvre comme professionnel de recherche. Il est également 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

Thierry Karsenti, M.A., M.Ed., Ph.D., est directeur du CRIFPE, titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur le numérique en 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.