

Le portfolio des langues comme outil de différenciation pédagogique.

Expériences pratiques dans l'enseignement primaire et secondaire
en Finlande

Mémoire de maîtrise
Riikka Tyrväinen
Université de Tampere
Langue française
Décembre 2013

Tampereen yliopisto

Ranskan kieli

Kieli-, käänös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

TYRVÄINEN, RIIKKA : Le portfolio des langues comme outil de différenciation pédagogique. Expériences pratiques dans l'enseignement primaire et secondaire en Finlande.

Pro gradu –tutkielma, 64 sivua + liite 2 sivua

Joulukuu 2013

Tässä pro gradu –tutkielmassa tarkastellaan nykyaikaista vieraiden kielten opetusta eriyttämisen näkökulmasta. Eriyttämällä tarkoitetaan tässä yhteydessä opetusta, joka huomioi oppilaan yksilönä; jokaisella oppilaalla on erilainen tausta, omat mielenkiinnon kohteensa ja tarpeensa. Eriyttäminen koskee siten kaikkia oppilaita, ei vain tiettyä osaa oppilasryhmästä. Kieltenopetuksessa onkin tärkeää käyttää erilaisia opetusmenetelmiä, jotka tukevat oppilaiden erilaisia tapoja oppia. Nykyisin kieltenopetusta voidaan kehittää ja monipuolistaa esimerkiksi kielisalkun avulla. Tutkimuksen tarkoituksena on esitellä kielisalkun ideologiaa ja selvittää, miten kielisalkku toimii eriyttämisen apuvälineenä vieraiden kielten opetuksessa.

Tutkimuksessa käsitellään sekä opettajien että oppilaiden kokemuksia salkkutyöskentelystä kielten tunneilla. Tutkimusta varten on haastateltu kolmea kieltenopettajaa, jotka käyttävät salkkutyöskentelyä aktiivisesti opetuksessaan. Opettajat kertovat salkkutöiden toteuttamisesta käytännössä ja pohtivat, kuinka salkkutyöskentely tukee oppilaiden oppimista. Lisäksi suoritettiin tutkimusta tukeva projekti eräessä yläkoulussa, jossa oppilaat tekivät ranskan kurssilla salkkutöitä ja kommentoivat työskentelyä jälkikäteen kyselylomakkeella.

Opettajien mukaan salkkutyöskentely lisää oppilaiden motivaatiota ja näin myös oppimistulokset paranevat. Salkkutyöskentely antaa oppilaalle mahdollisuuden edetä oman osaamisensa mukaan, ja vertailu muihin oppilaisiin vähenee. Jokainen oppilas voi kokea onnistumisen elämyksiä huomatessaan kielitaitonsa kehittyvän. Salkun avulla eriyttäminen tapahtuu luonnostaan, eivätkä oppilaat tunne olevansa eriyttämisen kohteena.

Myös yläkoulussa toteutettu projekti antoi viitteitä siitä, että oppilaiden motivaatio kasvaa, kun he saavat päättää osin itse millaisia töitä tekevät tunnilla. Oppilaan ja opettajan roolit ovatkin muuttumassa niin, että oppilaan autonomia lisääntyy, ja opettaja on oppimisen ja työskentelyn ohjaaja, ei niinkään tiedonvälittäjä. Salkkutyöskentely lisää myös autenttisuutta oppitunneilla, mikä tekee kielenoppimisesta mielekkäämpää ja merkityksellisempää oppilaalle.

Avainsanat : eriyttäminen, kielisalkku, oppilaslähtöisyys, salkkutyöskentely, vieraan kielen opetus

TABLE DES MATIÈRES

1. Introduction	1
1.1. Objectif	2
1.2. Théorie	3
1.3. Corpus et méthode	4
2. La différenciation pédagogique	5
2.1. Les apports de la théorie socio-constructiviste	6
2.1.1. La zone proximale de développement (ZPD)	8
2.2. Les origines et l'évolution de la différenciation	10
2.3. La définition de la différenciation pédagogique	12
2.4. La pratique de la différenciation dans la classe de langue	13
3. Le CECR et les tendances dominantes dans l'enseignement des langues étrangères ...	16
3.1. La centration sur l'apprenant	16
3.2. L'approche par les tâches	19
3.2.1. La notion de « tâche » dans l'approche actionnelle	20
3.2.2. Les caractéristiques de la tâche dans l'enseignement des langues étrangères	21
4. Le portfolio dans l'éducation	23
4.1. La définition du portfolio d'apprentissage	24
4.1.1. Le portfolio numérique	25
4.2. Le portfolio européen des langues	27
4.2.1. La structure et le contenu	29
4.3. Unelmasalkku - Le portfolio de rêve	30
5. Expériences pratiques de l'utilisation du portfolio des langues	32
5.1. Expériences des professeurs	32
5.1.1. Présentation des professeurs interrogés	33
5.1.2. La pratique de la différenciation dans le corpus	34
5.1.2.1. <i>Se centrer sur l'essentiel</i>	35
5.1.2.2. <i>Hausser la barre pour tous</i>	37
5.1.2.3. <i>Modifier les contenus d'apprentissage, les processus, les productions au besoin</i>	41
5.1.2.4. <i>Faire de la classe une communauté d'apprentissage</i>	44
5.1.2.5. <i>Dynamiser l'évaluation-apprentissage</i>	46
5.1.2.6. <i>Équilibrer les attentes envers le groupe et les attentes envers l'individu</i>	48
5.1.2.7. <i>Travailler dans la flexibilité</i>	50
5.2. Expériences des élèves	51
5.2.1. Le projet de français dans un collège finlandais	52
5.2.1.1. Déroulement du projet	52

5.2.1.2. Présentation des travaux réalisés par les élèves	53
5.2.2. Les avis des élèves sur le projet	54
5.2.3. Rapport final	56
6. Conclusion	58
7. Bibliographie	60
8. Annexe	65

1. Introduction

Il n'y a pas deux apprenants qui apprennent de la même manière, a constaté Robert Burns dans les années 70. Petit à petit, les professeurs ont commencé à réagir à l'hétérogénéité des classes, et à tenir en compte des spécificités des élèves en variant les méthodes d'enseignement. Effectivement, aujourd'hui, nous pouvons remarquer une tendance à chercher des solutions pédagogiques différentes qui permettent de placer l'élève au centre de l'apprentissage. L'apprenant est vu comme un individu, une personne entière avec toutes ses capacités cognitives, ses émotions et expériences. Toute son histoire est présente dans le processus de l'apprentissage.

Cette approche qui vise à mettre l'élève au cœur de l'apprentissage est notée aussi au niveau du Programme de l'enseignement finlandais. Il est indiqué dans le Programme (*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004* : 19) qu'il faut utiliser dans l'enseignement des méthodes et modes de travail variés qui sont propres à la matière, et qui permettent de promouvoir et d'orienter l'apprentissage de l'élève. Ces modes de travail doivent développer des capacités de réflexion et de résolution de problème, des capacités sociales et des capacités de participation active. Ils doivent également promouvoir le développement des capacités de l'informatique et de la communication. Les méthodes permettent de profiter des activités, des expériences et des jeux propres à chaque âge.

Dans l'enseignement des langues étrangères, *le portfolio des langues* est considéré comme une solution possible pour répondre à ces objectifs mentionnés dans le Programme de l'enseignement. Il introduit surtout de la diversité dans l'enseignement et dans l'évaluation parce que l'emploi du portfolio comprend tous les secteurs de la connaissance des langues¹. En même temps, l'élève apprend à apprendre, ou bien, entraîne ses capacités à effectuer des tâches différentes d'une façon indépendante. L'usage du portfolio permet à l'élève de développer ses capacités sociales et rend

¹ Virpi Sivonen-Sankala écrit sur l'emploi du portfolio sur le site Internet de la Direction Nationale Finlandaise de l'Enseignement <http://www.edu.fi/perusopetus/kielet/salkkutyoskentely> (consulté le 10.7.2013).

possibles les activités créatives en utilisant les moyens de l'informatique et de la communication.

1.1. Objectif

Dans ce travail, nous étudierons l'utilisation du portfolio dans l'enseignement des langues étrangères. Le thème de notre étude est actuel parce que la version officielle finlandaise du *Portfolio européen des langues (PEL)* a été publiée sur Internet en mars 2013. Désormais, les professeurs de langues peuvent profiter de cet outil dans toutes les écoles. Ainsi, l'utilisation du portfolio devient de plus en plus populaire en Finlande, et l'objectif principal de notre étude est donc de présenter ce mode de travail.

La publication du PEL en Finlande a inspiré cette étude. Cependant, nous étudierons l'emploi du portfolio de manière plus générique, et le PEL sert dans ce travail d'exemple concret. Notre étude s'appuie en grande partie sur le PEL car, en ce moment, c'est le portfolio le plus connu en Finlande, et son usage augmentera probablement dans le futur proche grâce à la réforme du Programme de l'enseignement finlandais qui présentera et encouragera l'emploi de ce mode de travail.

Il faut garder à l'esprit qu'il y a différentes possibilités de réaliser un portfolio de langues. Ainsi, nous présenterons également un autre portfolio complètement électronique, qui répond au besoin d'enregistrer et de sauvegarder les travaux des élèves. Nous nous intéressons à l'emploi pratique du portfolio et ainsi, il est pertinent de décrire des travaux concrets faits par les élèves et aussi, de donner des conseils en ce qui concerne la collection des travaux.

Dans cette étude, nous nous concentrerons sur l'aspect de la *différenciation pédagogique*. L'idée principale liée à l'utilisation du portfolio est celle de promouvoir les compétences individuelles des élèves. La pédagogie différenciée signifie une approche qui « tente de répondre à l'hétérogénéité des classes en respectant les rythmes individuels et en adaptant à chaque élève les contenus de l'enseignement et les pratiques de classe » (Robert 2008, s.v. *pédagogie*). Nous étudierons comment l'utilisation du portfolio permet aux professeurs de rendre compte des spécificités individuelles des élèves.

1.2. Théorie

Il s'agit d'un travail pédagogique qui portera sur l'enseignement contemporain des langues étrangères. Notre point de départ est la différenciation pédagogique, l'approche qui met l'élève au cœur des apprentissages. Nous nous intéresserons à l'individu, au développement individuel de l'élève.

La partie théorique du travail est divisée en trois chapitres. En premier lieu, nous nous concentrerons sur la différenciation pédagogique, approche très importante aujourd'hui. Comme le disent Bolduc et Van Neste (2002), l'idée fondamentale de la différenciation, selon laquelle tout le monde n'apprend pas de la même manière, est fort ancienne en éducation mais pourtant, se révèle beaucoup plus révolutionnaire qu'on ne le pense dans l'école actuelle. Effectivement, nous pouvons constater que la différenciation présente un changement dans la conception de l'enseignement en mettant au centre l'apprenant comme individu.

En deuxième lieu, nous nous intéresserons aux tendances dominantes dans l'enseignement des langues étrangères. Nous pouvons constater que dans l'enseignement des langues, la focalisation sur l'apprenant est liée à l'*approche communicative de l'enseignement*. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues - apprendre, enseigner, évaluer (CECR)* propose un modèle dit *actionnel*, peu éloigné de l'approche dite communicative, mais encore plus ciblé sur les actions que l'apprenant peut faire en langue cible. Nous traiterons cette théorie, appelée aussi *l'approche par les tâches*, qui nous offre une base pour étudier l'emploi du portfolio.

Comme nous l'avons déjà constaté plus haut, le portfolio des langues est un moyen possible pour répondre au défi de l'hétérogénéité des classes de langue. Finalement, dans le chapitre *Portfolio en éducation*, nous examinerons l'idéologie derrière cet outil et présenterons deux portfolios utilisés en Finlande : le PEL et un autre portfolio électronique, *Unelmasalkku* (notre traduction en français *Portfolio de rêve*).

1.3. Corpus et méthode

Après la mise en place du cadre théorique, nous passerons à la partie de l'analyse qui consiste en trois entrevues des professeurs des langues. Nous avons interviewé trois professeurs qui utilisent le portfolio activement dans leur enseignement. Dans cette analyse qualitative, nous nous appuierons sur les *principes pour la pratique de la différenciation pédagogique* et étudierons comment le portfolio sert d'un outil de différenciation.

Nous présenterons également notre étude menée dans un collège finlandais. Un groupe de FLE a réalisé des travaux de portfolio pendant un cours de français et dans cette partie, nous décrirons et analyserons ces travaux. Notre étude conduite au collège est d'un caractère qualitatif. Nous allons décrire quels types de travaux les jeunes âgés de 15 à 16 ans font au cours de français. Les élèves ont rempli un questionnaire qui porte sur l'utilisation du portfolio et qui nous aide à analyser l'usage de ce mode de travail à l'école. Nous nous concentrerons, ici aussi, surtout sur l'aspect de la différenciation.

2. La différenciation pédagogique

Dans ce chapitre, nous nous concentrons sur *la différenciation pédagogique* dans l'enseignement des langues étrangères. Comme nous l'avons déjà constaté dans l'introduction, aujourd'hui, les classes sont de plus en plus hétérogènes, et la présence des élèves ayant des besoins particuliers n'a plus rien d'exceptionnel. Cependant, nous trouvons important de souligner, que dans cette étude nous ne nous limitons pas aux difficultés d'apprentissage. Nous traiterons la différenciation dans une perspective plus générale. En effet, la différenciation concerne tous les élèves, pas seulement les élèves en difficulté ou les élèves qui ont reçu un diagnostic de trouble d'apprentissage, par exemple. La différenciation pédagogique doit permettre à tous les élèves d'apprendre et de se développer de façon optimale.

Effectivement, tous les élèves ont des besoins, des goûts et des acquis différents. Sur le plan de la psychologie des apprentissages, les postulats fondateurs de la pédagogie différenciée écrits par Robert Burns (1971 : 55–56) mettent en évidence la complexité de la tâche de l'enseignant pour satisfaire les attentes de tous : il n'y a pas deux apprenants qui apprennent de la même manière. La pédagogie différenciée est donc centrée sur l'élève :

Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.

Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.

Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.

Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.

Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêts.

Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

Aujourd'hui, plusieurs chercheurs se sont penchés sur la différenciation pédagogique. Les points de vue varient mais il y a toujours un lien commun : l'élève doit être au cœur des apprentissages. La différenciation se réfère à la théorie *socio-constructiviste* de l'apprentissage que nous allons traiter dans le sous-chapitre suivant. (Campanale 2005.)

Avant de traiter le rôle de l'*apprenant* ou de l'*élève* plus en détail, précisons l'utilisation de ces deux termes centraux dans cette étude. Le premier est souvent utilisé dans la littérature pédagogique contemporaine et par exemple le CECR utilise ce terme qui s'inscrit sur une démarche centrée sur le sujet de l'apprentissage. L'*apprenant* est un acteur actif dans son propre apprentissage. On met aussi l'accent sur le cognitif et l'affectif du sujet. Cependant, selon Tagliante (2009 : 187), l'*apprenant* fait référence à un « individu en situation d'apprentissage individuel, hors système scolaire ». Le terme *élève*, par contre, signifie un « individu en situation d'apprentissage dans une classe » (*id.* p. 190). Surtout dans l'analyse des entrevues nous préférons utiliser le terme *élève*. Nous nous limitons à l'*apprentissage formel* des langues, ou bien à l'apprentissage des langues dans le contexte scolaire, et ainsi le choix d'utiliser le terme *élève* pour parler d'un apprenant en langue est justifié.

2.1. Les apports de la théorie socio-constructiviste

Dans le domaine de la psychologie, diverses écoles de pensée ont défini l'apprentissage (voir *Tableau 1*). L'*approche constructiviste*, développée entre autres par Jean Piaget, accentue l'activité et la capacité inhérentes à l'apprenant, ce qui lui permet de saisir le monde. Pour qu'il y ait de l'apprentissage, Piaget pense que l'apprenant doit être impliqué activement et qu'il doit demeurer l'acteur principal. Effectivement, « l'individu doit manipuler son environnement, le réorganiser ou le transformer ». (Tardif 1992 : 2.) Les concepts du constructivisme ont souvent été articulés en réaction au *béhaviorisme*, qui a dominé la psychologie aux États-Unis, et partout dans le monde, de 1920 à 1950. Le modèle de l'apprentissage béhavioriste se base sur l'étude des changements au niveau des comportements manifestes. Il s'agit d'une approche transmissive et passive, principalement contrôlée par l'enseignant. (Kozanitis 2005 : 3–5.)

Dans une perspective constructiviste, on ne considère plus le processus d'enseignement comme un point départ mais le processus d'apprentissage. Cette pédagogie est centrée sur l'apprenant : c'est l'élève qui apprend par l'intermédiaire de ses représentations. Les conceptions initiales ne sont pas seulement le point de départ et le résultat de l'activité, elles sont au cœur du processus d'apprentissage. L'enseignant,

par contre, est à l'écoute des besoins de l'élève pour orienter l'apprentissage autonome, faciliter l'appropriation, fixer des objectifs. En effet, la prise en compte de la psychologie de l'apprenant ainsi que des processus d'apprentissage a modifié les méthodes de didactique. (Kozanitis 2005 : 5–6.)

Béavioriste	Constructiviste	Socio-constructiviste
Enseigner, c'est..		
Stimuler, créer et renforcer des comportements observables appropriés.	Offrir des situations obstacles qui permettent l'élaboration de représentations adéquates du monde.	Organiser des situations d'apprentissage propices au dialogue en vue de provoquer et de résoudre des conflits socio-cognitifs.
Apprendre, c'est..		
Associer, par conditionnement, une récompense à une réponse spécifique.	Construire et organiser ses connaissances par son action propre.	Co-construire ses connaissances en confrontant ses représentations à celles d'autrui.
Méthodes pédagogiques appropriées		
Programme d'autoformation assistée par ordinateur.	Apprentissage par problèmes ouverts, étude de cas.	Apprentissage par projets, discussions, exercices, travaux.

Tableau 1. Représentation schématique des courants théoriques².

Comme le dit Tardif (1992 : 2), dans l'enseignement des langues moderne nous pouvons constater la prise en considération des tendances comme l'*apprentissage par découverte*, l'*apprentissage par expérience* et les *enseignement et apprentissage créatifs*, qui sont liées au constructivisme et à la théorie piagétienne. Toujours selon Tardif, il s'agit de « développer de meilleures aptitudes à la résolution de problèmes, les méthodes actives habituant les élèves à une démarche intellectuelle autonome ».

² Modifié d'après la représentation schématique présentée sur le site d'Internet http://www.polymtl.ca/bap/docs/documents/historique_approche_enseignement.pdf (consulté le 12.11.2013).

En ce qui concerne la théorie socio-constructiviste, développée par Lev Vygotsky, nous pouvons constater que cette approche introduit une dimension supplémentaire au constructivisme : il s'agit de la dimension du contact avec les autres afin de construire des connaissances. Vygotsky souligne l'importance de l'interaction sociale, du contexte de l'apprentissage et de la culture de l'apprentissage. L'élève élabore donc sa compréhension de la réalité par la comparaison de ses perceptions avec celles de ses pairs et celles du professeur. Ainsi, l'apprentissage se construit à partir ou contre des représentations déjà existantes. (Kozanitis 2005 : 11–12.)

La théorie de Vygotsky implique une redéfinition des statuts et rôles du professeur comme de l'élève. Ceux-ci doivent sortir de leur rôle traditionnel et collaborer l'un avec l'autre. Par exemple, au lieu de dicter les connaissances aux élèves, le professeur collabore avec les élèves de manière qu'ils puissent créer leurs propres significations et construire leurs propres connaissances. L'élève devient le pôle principal d'apprentissage. (Kozanitis 2005 : 13.)

Comme le signalent O'Brien et Guiney (2001 : 116), l'œuvre de Vygotsky offre un aspect positif sur les compétences humaines : tous les individus peuvent apprendre. L'idée principale de la différenciation est également celle que l'apprentissage est pour tous les élèves, pas seulement pour les élèves en difficulté. Au lieu de se concentrer excessivement sur les difficultés des élèves, il faudrait plutôt tenir compte de leurs besoins. Vygotsky constate que l'indice le plus important du développement de l'enfant n'est pas ce qu'il peut réaliser seul en ce moment, mais ce qu'il peut faire si on lui fournit une aide. Ainsi, Vygotsky propose un modèle de *zone proximale de développement*. (*ibid.*) Dans le sous-chapitre suivant, nous allons traiter ce modèle, étroitement lié à la différenciation pédagogique.

2.1.1. La zone proximale de développement (ZPD)

Par rapport aux théories socio-constructivistes, nous nous intéressons surtout au concept de zone proximale de développement, central dans les travaux de Vygotsky. Effectivement, la différenciation pédagogique s'appuie en grande partie sur le modèle de ZPD de Vygotsky car cette approche a pour l'objectif d'aider les élèves à optimiser leur potentiel d'apprentissage.

Comme nous l'avons constaté plus haut, la zone proximale de développement, ou *zone de développement proche*, fait référence à la différence entre ce que l'enfant apprendra s'il est seul et ce qu'il peut potentiellement apprendre si on lui fournit une aide. La ZPD se définit comme la zone où l'élève, à l'aide de ressources est capable d'exécuter une tâche. Une tâche qui s'inscrit dans la ZPD permet à l'élève en apprentissage de se mobiliser, car il sent le défi réaliste. La ZPD se trouve entre la *zone de rupture* (trop difficile = non-mobilisation) et la *zone d'autonomie* (trop facile = pas d'apprentissage).

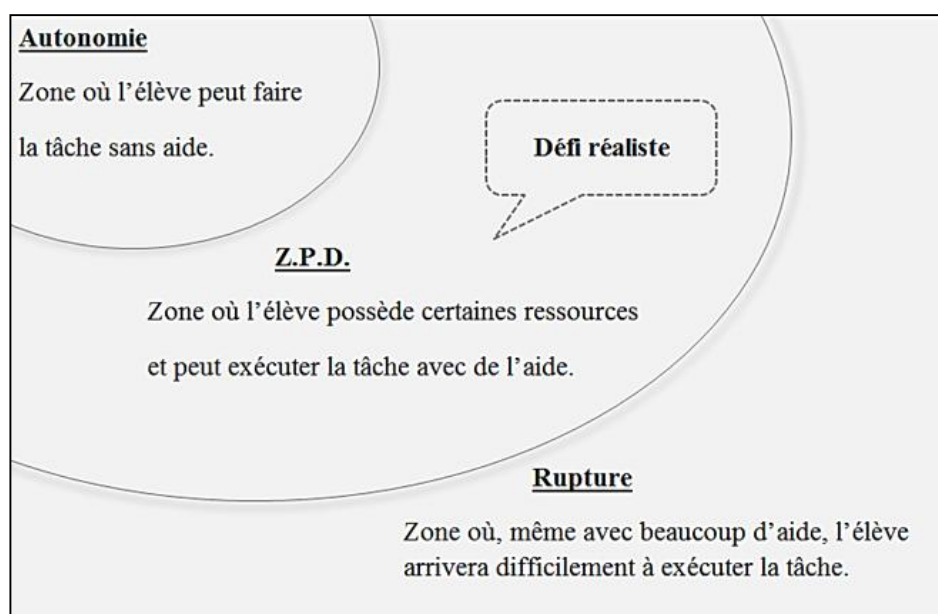


Image 1. Le modèle de zone proximale de développement (Z.P.D.).³

Pour éviter que des élèves se retrouvent soit en zone de rupture soit en zone d'autonomie on a besoin de différenciation :

Afin de permettre aux élèves de se situer dans la ZPD, il pourrait être nécessaire pour l'enseignant de différencier les contenus, les structures, les processus et les productions [...]. L'enseignant doit donc proposer à l'élève des situations d'apprentissage diversifiées qui visent sa zone proximale de développement. Ainsi il lui sera possible de poursuivre le développement de ses compétences en mettant à profit ses connaissances antérieures,

³ Cette image est modifiée d'après le schéma élaboré par le comité de la différenciation pédagogique, Service de l'enseignement, Commission scolaire des Affluents, et présenté sur le site http://differentiation.org/pdf/notion_zpd.pdf (consulté le 1.11.2013).

le soutien de l'enseignant et l'interaction avec ses pairs.⁴ (Service de l'enseignement, Commission scolaire des Affluents 2012.)

En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, nous proposons que les différentes tâches du portfolio correspondent bien aux tâches individuelles décrites dans le modèle de ZPD. Nous étudierons les possibilités du portfolio dans la partie de l'analyse.

2.2. Les origines et l'évolution de la différenciation

En ce qui concerne la notion de différenciation pédagogique, il est important de noter ici que sa définition a changé au fil du temps, et même aujourd'hui, change d'un auteur à l'autre. De plus, plusieurs expressions ont été utilisées pour décrire cette approche qui a pour but de favoriser l'apprentissage de tous les élèves. Étant donné que la notion est très ambiguë, nous présentons ici brièvement l'évolution de l'approche.

Les origines de la différenciation remontent aux années 1920. Durant les années 1920 aux États-Unis et en Europe, plusieurs modèles qui s'appuyaient sur la différenciation ont été développés entre autres par Ovide Decroly, Célestin Freinet, Robert Dottrens et Helen Parkhurst. Ces modèles d'enseignement, qu'on nommait à l'époque *individualisation* ou *enseignement individualisé*, proposaient « des moyens et des procédures spécifiques pour ajuster la pratique de l'enseignant et l'environnement d'apprentissage aux préalables et caractéristiques d'un ou de plusieurs élèves au regard d'un objet d'apprentissage particulier ». (Guay 2007.)

Peu de modèles d'individualisation étaient proposés durant la période qui va de la fin des années 1920 au milieu des années 1960. Cependant, dans les années 60 et 70 se sont développés d'autres modèles sous l'influence de la psychologie génétique et différentielle et des valeurs dominantes comme la démocratisation et l'égalité. (Andersson : 1994, d'après Guay : 2007.) Surtout en France, écrit Campanale (2005 : 1), l'intérêt pour les modèles d'enseignement individualisé a augmenté dans le contexte de la massification de l'enseignement et le collège unique, la même école pour tous, des années 1970. Campanale (*ibid.*) constate que « la pédagogie différenciée, née avec la

⁴ http://differentiation.org/pdf/notion_zpd.pdf (consulté le 1.11.2013)

massification de l'enseignement secondaire, se veut une réponse à l'hétérogénéité des classes, un moyen de lutter contre l'échec scolaire ». La différenciation s'est développée contre l'idée d'uniformité, d'égalitarisme par un traitement identique de tous les élèves.

En France, Louis Legrand a introduit l'usage du concept de différenciation pédagogique en lien avec le modèle d'enseignement individualisé qu'il proposait. Selon Legrand (1995, cité d'après Robbes 2009 : 26) : « La pédagogie différenciée désigne l'ensemble des actions et des méthodes diverses susceptibles de répondre aux besoins des apprenants ». Après Legrand, plusieurs auteurs français, comme Philippe Meirieu, Philippe Perrenaud, Jean-Pierre Astolfi et André de Peretti ont développé des réflexions sur la différenciation. Les auteurs français se dissocient de l'individualisation en tant que méthode ou modèle d'enseignement spécifique et accentuent le recours au concept de différenciation en tant que principe fondamental de l'action pédagogique ou forme d'action éducative.

Aux États-Unis, les travaux actuels de Carol Ann Tomlinson, que nous allons traiter plus tard, vont dans le même sens. Ces dernières années, au Canada, le concept de différenciation est remis à l'avant-scène surtout au Québec, à cause de l'actuel processus de renouveau pédagogique. Dans un cadre de référence *L'évaluation des apprentissages au secondaire* publié par le Gouvernement du Québec en 2006, la différenciation est définie de la manière suivante⁵ :

La différenciation pédagogique est avant tout une manière de penser l'enseignement, l'apprentissage et évaluation. C'est une philosophie qui guide l'ensemble des pratiques pédagogiques et une façon d'exploiter les différences et d'en tirer avantage.

Aujourd'hui, la finalité de la différenciation pédagogique, c'est plus que lutter contre l'échec scolaire, c'est avant tout d'amener chaque élève à aller le plus loin possible, au maximum de ses potentialités.

⁵ <http://differentiation.org/> (consulté le 19.7.2013)

2.3. La définition de la différenciation pédagogique

À la lecture des ouvrages sur la différenciation, nous pouvons constater que différentes expressions synonymiques sont utilisées par différents auteurs francophones (entre autres *la différenciation de l'enseignement, l'enseignement différencié, la différenciation des apprentissages*). Toutefois, les termes *différenciation pédagogique* et *pédagogie différenciée* se répètent le plus souvent dans la littérature actuelle. Dans cette étude, nous avons adopté le terme de *différenciation pédagogique* car, comme nous l'avons vu plus haut, la différenciation fait référence à une philosophie, une façon de penser l'enseignement. Il ne s'agit pas d'une pédagogie :

La différenciation n'est pas une 'nouvelle pédagogie', une 'pédagogie parmi d'autres' ; à fortiori, ce n'est pas une pédagogie miracle. C'est pourquoi on préfère aujourd'hui l'appellation différenciation pédagogique à l'expression pédagogie différenciée.⁶

Cependant, parfois nous utilisons aussi le terme de pédagogie différenciée d'après les ouvrages et les auteurs auxquels nous nous référons.

Malgré l'ambiguïté du terme « différenciation », nous l'utiliserons d'une façon plutôt générale pour désigner une approche dont le but est de permettre à tous les élèves d'apprendre et de se développer de façon optimale. Nous nous appuyons surtout sur les idées de Carol Ann Tomlinson, qui ont influencé l'œuvre de plusieurs auteurs dans les différentes parties du monde. En Finlande, nous pouvons également remarquer l'influence du travail de Tomlinson dans le domaine de la différenciation⁷. Tomlinson définit la différenciation de la manière suivante :

La différenciation est une approche organisée, souple et proactive qui permet d'ajuster l'enseignement et l'apprentissage pour atteindre tous et toutes les élèves, et surtout pour leur permettre de progresser au maximum. Dire que la différenciation pédagogique est une approche « organisée » laisse entendre que cette approche ne laisse pas l'apprentissage au hasard. Elle est pensée, réfléchie. Pourtant, elle est « souple et proactive » pour s'adapter aux besoins variés et changeants des élèves. Le but visé, il convient de le rappeler, est le progrès de l'élève.

⁶ Citation tirée du document « La différenciation » réalisé par des Conseillers Pédagogiques du Bas-Rhin <http://www.ac-grenoble.fr/ien.g2/spip.php?article175> (consulté le 19.7.2013)

⁷ Voir par exemple le site du Centre d'évaluation de l'éducation (Université d'Helsinki) sur la différenciation: http://www.helsinki.fi/cea/opetuksenjaoppimisentuki/koulu/yleinen_tehostettu_ja_erityinen_tuki/menetelmat_valineet/eriyttaminen.html (consulté le 19.7.2013)

Perrenoud (1997) pour sa part, met en avant les possibilités de la différenciation par rapport à *la pédagogie frontale* :

Différencier, c'est rompre avec la pédagogie frontale, la même leçon, les mêmes exercices pour tous - mais c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs didactiques qui placent chacun dans une situation optimale.

Dans la pédagogie frontale, le but est d'instruire le plus efficacement possible, et l'élève en tant qu'individu est mis de côté, de même qu'une partie de la classe. Aujourd'hui, petit à petit on commence à apprécier l'élaboration d'une pensée personnelle et de la créativité au lieu de conformisme. Cependant, comme le dit Meirieu (1989, cité d'après Robbes 2009 : 26) « Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité ». Effectivement, le professeur doit penser aussi bien au groupe qu'à l'individu. La différenciation pédagogique n'est pas de l'enseignement individualisé où l'élève se trouve en relation seulement avec le professeur. Au contraire, les interactions sociales sont importantes dans le processus d'apprentissage (voir 2.1. *Les apports de la théorie socio-constructiviste*). Toujours selon Meirieu (1996, cité d'après Robbes 2009 : 8)

La pédagogie différenciée s'efforce de travailler au dépassement de la contradiction suivante : prendre en charge la diversité sans perdre la cohérence nécessaire, tenir compte des différences pour ne pas les transformer en inégalités sans enfermer les personnes dans ces différences.

Alors, au lieu de catégoriser les élèves, les professeurs doivent les soutenir et développer leur curiosité naturelle pour l'apprentissage. La différenciation concerne tous les élèves.

2.4. La pratique de la différenciation dans la classe de langue

Dans l'enseignement des langues étrangères, les mêmes idées de la différenciation pédagogique s'appliquent : le professeur doit assurer que chacun s'améliore selon son potentiel. L'approche se bâtit toujours selon les acquis de l'élève :

Il faut partir du principe que même le plus grand débutant ne commence jamais un apprentissage à partir de rien. Non seulement, il profite de ses expériences et connaissances linguistiques et (inter)culturelles acquises au travers de sa langue et de sa culture maternelles--mais il peut arriver que sa langue soit proche du français, qu'elle

ait emprunté quelque mots au français, qu'il ait déjà rencontré des francophones, voyagé dans un pays francophone, vu des films ou entendu des chanteurs francophones, entendu parler de la France, etc. --Dans tous les cas, il faut valoriser les acquis auxquels viendront alors s'articuler les nouvelles connaissances à acquérir. (Defays 2003 : 101.)

Selon Defays (2003 : 91) tout enseignement doit tenir compte des personnes qui y sont impliquées. De plus, selon lui le facteur humain tient un rôle essentiel surtout dans l'enseignement des langues. En premier lieu, la langue et la culture-cibles relèvent d'une expérience vivante, vécue, à vivre, en rapport avec les personnes dont elles sont les langue et culture maternelles et qui ressentent, pensent, vivent à travers elles.

En deuxième lieu, nous avons un rapport personnel avec la langue que nous parlons. L'apprentissage d'une langue étrangère n'engage pas seulement l'activité cognitive, mais mobilise toute la personnalité de l'apprenant, entre autres, les émotions, l'imagination, la confiance en soi, la curiosité, les attitudes, le comportement, la participation, la tolérance. (*ibid.*)

Finalement, les rapports entre l'enseignant et les apprenants jouent un rôle important dans l'enseignement des langues. L'enseignant et l'apprenant sont devenus des partenaires actifs et responsables de la communication, de l'apprentissage et de leurs bonnes relations dépend le succès de l'enseignement. (*id.*, p. 92.)

La différenciation pédagogique comporte de nombreuses caractéristiques importantes. Nous présentons ici les principes pour la pratique de la différenciation qui soutiennent l'action quotidienne du professeur selon Bolduc et Van Neste (2002).

1. Se centrer sur l'essentiel
2. Hausser la barre pour tous
3. Modifier les contenus d'apprentissage, les processus, les productions au besoin
4. Faire de la classe une communauté d'apprentissage
5. Dynamiser l'évaluation-apprentissage
6. Équilibrer les attentes envers le groupe et les attentes envers les individus
7. Travailler dans la flexibilité

Nous utiliserons ces principes pour analyser les entrevues dans le chapitre 5. Nous étudierons, comment ces principes se réalisent dans le contexte de la classe de langue et comment l'emploi du portfolio de langues permet au professeur de suivre ces sept idées-clés pour la pratique de la différenciation.

3. Le CECR et les tendances dominantes dans l'enseignement des langues étrangères

Dans ce chapitre, nous nous concentrons sur les tendances contemporaines dans l'enseignement des langues étrangères. Au XXI^e siècle, le *Cadre européen commun de référence pour les langues - apprendre, enseigner, évaluer (CECR)* est devenu une recommandation dans le domaine de la didactique des langues et ainsi il est important de le présenter ici. Ce document a été élaboré entre 1993 et 2000 par des experts rassemblés et dirigés par le Conseil de l'Europe (Goullier 2005 : 6). Le but du CECR est d'identifier et de définir les facettes théoriques de l'apprentissage d'une langue. Cependant, le CECR n'est pas dogmatique ni prescriptif : il ne privilégie aucune des théories liées aux méthodologies de l'enseignement et ne se rattache à un système unique même s'il se situe dans une perspective privilégiée, de type *actionnel* (Goullier 2005 : 6 et Tagliante 2009 : 36).

Nous présentons dans ce chapitre le cadre théorique du CECR en nous limitant à ce qui est d'un intérêt immédiat pour l'utilisation du portfolio et la réalisation des tâches dans l'enseignement des langues étrangères. Effectivement, le Portfolio européen des langues est en quelque sorte la mise à disposition pour les apprenants en langues de l'approche et des outils proposés par le CECR (Goullier 2005 : 7). Comme l'affirme Goullier (2005 : 3) : « Sur le plan pédagogique les deux sont indissociables : le CECR s'adresse aux responsables de l'enseignement des langues et le PEL est destiné aux apprenants eux-mêmes. Il s'agit uniquement d'un changement de perspective et non d'approche ».

3.1. La centration sur l'apprenant

Nous pouvons constater que dans l'enseignement des langues, la centration sur l'apprenant est liée à l'*approche communicative de l'enseignement*. Comme l'explique Tagliante (2009 : 36), l'approche communicative met l'accent sur la communication entre les personnes et place l'apprenant au centre du processus d'apprentissage, le rendant actif, autonome et responsable de ses progrès. Cette approche s'oppose aux visions précédentes qui ont mis l'accent sur la forme et la structure. L'approche

communicative correspond à une vision de l'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. Le Conseil de l'Europe a ouvert pour l'enseignement des langues, notamment pour l'introduction de l'approche communicative avec la publication d'une série d'ouvrages entre 1975 et 1990.

Beacco (2007 : 60) constate que l'approche communicative ne s'est pas présentée sur le marché de la didactique des langues comme une méthodologie d'enseignement, mais comme une réflexion générale sur la détermination des contenus et des formes des enseignements de langue. Ainsi, la mise en œuvre concrète de cette approche n'est pas développée avec la même précision que dans les méthodologies constituées antérieures (*id.* p. 58). Cependant, les principes directeurs de l'approche communicative fournissent des indications opérationnelles pour :

- les supports, dont l'authenticité discursive est considérée comme fondamentale ;
- les activités de systématisation, dont on comprend qu'elles doivent être réalistes et vraisemblables. Elles sont conçues pour permettre aux apprenants de développer leur compétence générale de communication, dans des conditions contrôlées mais comparables aux conditions réelles ;
- les activités de systématisation, dont on souligne qu'elles sont d'une autre nature que des exercices formels à réponse fermée et dans lesquelles l'initiative communicationnelle de l'apprenant doit être sollicitée. (*ibid.*)

Effectivement, la communication entre les gens est l'un des objectifs principaux dans l'enseignement des langues mais souvent l'enseignement se base sur les manuels qui accentuent l'apprentissage de la grammaire. L'*authenticité*, dont l'importance est soulignée dans les indications, joue un rôle modeste dans les documents utilisés dans l'enseignement. (Kaikkonen 1998 : 13.) Une étude menée en Finlande montre que les professeurs de langue s'appuient dans leur enseignement à 98 % sur les manuels et à 2 % sur les productions des élèves (Luukka et al. 2008 d'après Bärlund 2010 : 2).

Au présent, le terme authenticité est très à la mode dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères mais sa définition est souvent très vague (Bärlund 2010). En général, un *document authentique* est considéré comme un document qui provient d'un monde extrascolaire et n'a pas été fabriqué à des fins pédagogiques. Un document authentique l'est de manière linguistique /langagière (*kielellisesti autenttinen*) : il s'agit d'un texte réel et crédible produit par une personne native. (Bärlund 2010.) Cependant, l'authenticité dans son sens plus large désigne

l'apprentissage authentique. L'apprentissage authentique signifie dans les leçons de la langue le procès d'apprentissage qui se fonde sur l'expérience de l'élève. Quand l'élève peut utiliser des textes intéressants – c'est-à-dire des textes authentiques et réels pour lui – sa motivation à apprendre la langue étrangère augmente. L'élève apprend à produire des textes authentiques *pour lui*. Effectivement, l'élève devient le sujet de son apprentissage. (Kaikkonen 2000 d'après Bärlund 2010.) Par exemple, le PEL est un matériel authentique compilé et évalué par l'élève lui-même (Kohonen 2005 : 7).

Kaikkonen (2000 : 53–54) définit l'apprentissage authentique comme la pertinence de la situation d'apprentissage pour l'élève. L'apprentissage authentique est une méthode pour profiter des expériences et des émotions de l'élève. Il est important de créer des émotions positives chez l'élève pour atteindre les objectifs du processus d'apprentissage. Les documents authentiques sont seulement un moyen possible pour atteindre ces buts.

Quand la situation d'apprentissage est authentique pour l'élève, on peut parler de la différenciation pédagogique. Les points de départ sont l'individu, ses intérêts et ses expériences. L'apprentissage authentique peut être vu comme une méthode de *l'apprentissage expérientiel* (Bärlund 2010). Effectivement, Carl Rogers (1984 : 2 d'après Tardif 1992 : 91) distingue deux modes principaux d'apprentissage : *l'apprentissage dénué de sens* qui n'implique la présence ni des sentiments ni des significations personnelles et *l'apprentissage expérientiel* qui est important pour la personne et lourd de signification. Toujours selon Rogers, l'apprentissage expérientiel exige que l'apprenant engage tout son être (cognitif et affectif) dans le processus, qui devient significatif quand il est relié à l'expérience personnelle.

Kohonen (2005 : 9 – 10) introduit la théorie de l'apprentissage expérientiel dans le contexte de l'enseignement des langues, et fait référence à Kolb qui souligne l'importance de l'apprentissage spontané et le rôle de la communauté dans le processus d'apprentissage. Selon cette théorie, l'apprentissage d'une langue est une sorte de développement qui concerne la personne entière. L'apprenant est vu comme un homme, un usager de la langue et un membre de la communauté. L'apprentissage est pertinent, émotionnel et se base sur l'expérience personnelle. L'apprentissage est caractérisé par : l'autonomie de l'apprenant, l'engagement personnel de l'apprenant sur l'apprentissage, l'esprit initiative et la responsabilité de l'apprenant. (Kohonen 1998 : 28–29.)

Comme nous l'avons constaté, le Conseil de l'Europe a ouvert pour l'enseignement des langues, notamment pour l'introduction de l'approche communicative depuis les années 1970. Au XXI^e siècle, le Conseil a modernisé l'approche et le CECR propose un modèle dit *actionnel*. Ce modèle s'inspire de l'approche communicative, mais se concentre encore plus sur les actions que l'apprenant peut faire en langue cible. L'approche actionnelle présente l'idée de *tâche* à accomplir dans les situations de la vraie vie. (Tagliante 2009 : 36.) « La perspective actionnelle reflète le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action. On ne communique plus seulement pour *parler* avec l'autre mais pour *agir* avec l'autre. » (Bagnoli *et al.* 2010 : 4.)

Dans la partie 3.2. nous traitons plus en détail l'approche actionnelle, appelée aussi *l'approche par les tâches*. Nous partons de l'idée que le portfolio de langue est une forme de mise en œuvre concrète de la théorie actionnelle. Ainsi, nous pouvons utiliser cette approche comme une base théorique sur l'emploi du portfolio dans l'enseignement des langues étrangères. Comme nous l'avons constaté plus haut, le Portfolio européen des langues est en quelque sorte la mise à disposition de l'approche et des outils proposés par le CECR pour les apprenants en langues.

3.2. L'approche par les tâches

À l'origine, l'*apprentissage basé sur les tâches* ou *task-based learning (TBL)* a été développé par les didacticiens anglo-saxons à l'intérieur de l'approche communicative. Le TBL jouit depuis la fin des années 1980 d'une grande popularité, en particulier grâce aux travaux d'Ellis, Nunan et Willis. Aujourd'hui, les auteurs utilisent de plus en plus les termes d' *apprentissage basé sur les tâches*, ou bien *approche par les tâches*, inspirés par l'approche actionnelle présentée dans le CECR. Comme le pense Nissen (2011), un grand nombre d'auteurs font référence à la centration sur la tâche indifféremment selon le CECR et selon l'approche anglo-saxonne du *task-based learning*. Cependant, toujours selon Nissen, il existe un certain nombre des contradictions entre ce que, par exemple Ellis, définit comme étant une tâche et les définitions données par le CECR. Pour cette raison, nous voulons souligner que par le terme l'approche par les tâches, nous faisons référence à l'approche actionnelle du CECR.

3.2.1. La notion de « tâche » dans l'approche actionnelle

Il faut noter que le CECR et le PEL ne sont pas limités à un public scolaire. Les objectifs majeurs de Conseil de l'Europe sont l'amélioration de la compétence de communication des Européens et la transparence dans les qualifications en langue. Le Conseil s'adresse aux Européens de tous âges et promeut l'apprentissage pour la vie. (Goullier 2005 : 3–4.) Ainsi, la notion de tâche à accomplir, qui est au cœur du CECR, peut être utilisée dans des contextes différents. D'abord, nous définirons brièvement la tâche en général, dans le monde « réel », et puis, dans le sous-chapitre suivant, nous traiterons la tâche dans le contexte scolaire. Effectivement, nous nous intéressons surtout à ce dernier car nous étudions les tâches réalisées dans la classe de langue.

En ce qui concerne la « vraie vie », selon le CECR, le niveau de compétence d'un apprenant est défini en fonction du nombre de tâches qu'il est capable de réaliser correctement. Il s'agit des tâches que les apprenants effectuent en langue étrangère au quotidien à l'étranger. Selon les contextes et les circonstances, les tâches peuvent être différentes mais l'objectif reste le même : accomplir différentes tâches en vue de s'intégrer dans une communauté autre. (Rosen 2009 : 7.) Effectivement, l'approche actionnelle identifie les usagers d'une langue (et les apprenants) comme des « acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches [...] dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECR : 15). Voici la définition de la tâche selon le CECR :

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé (CECR : 16).

De plus :

L'exécution d'une tâche suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier (CECR : 121).

Le but est de devenir un utilisateur efficace de la langue : dans l'accomplissement des tâches, l'apprenant doit faire appel à des compétences langagières mais aussi à ses habiletés « cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social » (Conseil de l'Europe 2001 : 15 ; Nissen 2011).

3.2.2. Les caractéristiques de la tâche dans l'enseignement des langues étrangères

Dans cette étude, nous utilisons le terme de tâche dans le contexte scolaire. Comme nous l'avons mentionné, le concept de tâche n'est pas nouveau. Selon Goullier (2005 : 51), les tâches communicatives, centrales dans la conception de l'apprentissage et de l'enseignement du CECR, ont depuis longtemps été la marque de l'approche communicative. Cependant, toujours selon Goullier, l'insistance sur l'approche actionnelle ne signifie pas en soi un bouleversement de perspective dans l'enseignement des langues. Alors, comment définir la tâche dans la classe de langue selon l'approche actionnelle ? Effectivement, n'importe quel exercice n'est pas une tâche. Comme le souligne Goullier (*id.*, p. 21) « il n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin, personnel ou suscitée par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable ».

Selon Rosen (2009 : 7), souvent, les tâches effectuées en classe présentent déjà (sans l'apport de la perspective actionnelle) les caractéristiques globales suivantes : elles sont généralement choisies par l'enseignant en fonction de ses objectifs ; elles sont réalisées par un seul apprenant ou par plusieurs ; leur accomplissement donne lieu à une évaluation qui porte sur le fond (la tâche menée à bien avec succès), mais également sur la forme (une réalisation linguistique correcte). Ce qui change avec l'approche actionnelle est la continuité des tâches de la classe à la vie réelle. Effectivement, les tâches sont classées en trois catégories (*ibid.*) :

1. les tâches de pré-communication pédagogique (exercices axés sur la manipulation des formes)
2. les tâches « pédagogiques communicatives » (l'utilisation de la langue-cible dans les situations semblables à la vie réelle)
3. les tâches « proches de la vie réelle » (choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe)

Ainsi, nous pouvons remarquer une continuité entre les tâches dans lesquelles l'apprenant est impliqué en classe comme apprenant et les tâches qu'il est amené à réaliser en tant qu'utilisateur de la langue dans la vraie vie. Rosen (2009 : 8) constate

que « se situer dans une perspective actionnelle fondée sur une approche par tâche, c'est ainsi répondre aux exigences suivantes, [...] : l'action doit être motivée par un objectif communicatif clair et donner lieu à un résultat tangible ».

Souvent, les tâches proposées par le CECR sont assez complexes, c'est-à-dire que les tâches mettent en œuvre une ou plusieurs activités langagières selon des stratégies acquises, des compétences générales individuelles (savoir sur le monde et savoir socioculturel, comportement, etc.) et la compétence communicative (linguistique, sociolinguistique et pragmatique) (Goullier 2005 : 21). Selon les cas, l'importance de l'une ou l'autre de ces dimensions pourra être prépondérante (*id.* p. 25).

Les équilibres différents entre les dimensions permettent de prendre en compte les objectifs d'enseignement et les aptitudes des élèves. Ainsi, il est possible de varier les approches et de diversifier les exercices. Les élèves deviennent plus actifs et motivés car la tâche valorise leur engagement personnel dans l'apprentissage. (*id.* p. 29.) Il est souligné dans le CECR (2000 : 123) que l'approche d'une même tâche ou activité peut être très différente selon les individus. En conséquence,

la difficulté d'une tâche donnée pour un individu, et les stratégies qu'il adopte pour la réaliser, sont le résultat de la combinaison d'un certain nombre de facteurs qui font partie de ses compétences et de ses caractéristiques personnelles, ainsi que des conditions et des contraintes dans lesquelles la tâche est accomplie. Il faut donc envisager des moyens pour différencier et assouplir la conception et la mise en œuvre d'une tâche selon la situation d'apprentissage. (*ibid.*)

Après avoir défini le terme de tâche dans le contexte scolaire, nous pouvons constater que les travaux donnés aux élèves par les professeurs que nous avons interviewés correspondent aux tâches proposées par le CECR. De plus, l'utilisation du portfolio est un moyen de « différencier et assouplir » la réalisation d'une tâche (voir la citation précédente). Il est évident que l'enseignant peut créer des tâches au lieu d'utiliser seulement les manuels scolaires. Dans cette étude nous nous intéresserons à ces tâches que l'on effectue en classe.

4. Le portfolio dans l'éducation

Aujourd'hui, l'apprenant doit être placé au centre de tous les processus d'apprentissage, et ainsi il est important de développer, aux enseignants et aux élèves, des outils pour agir en conséquence. Le portfolio est un outil de gestion qui privilégie le principe de la centration sur l'élève. Même si l'utilisation du portfolio dans l'enseignement a augmenté, il n'existe pas vraiment d'approche que l'on nommerait par exemple « la pédagogie basée sur le portfolio ». Cependant, par exemple au Québec, le Programme de formation de l'école québécoise (2002) propose un modèle pédagogique où l'élève joue un rôle actif et où le portfolio est considéré comme un outil important dans l'enseignement. Étant donné que le portfolio est actuellement un sujet beaucoup étudié au Québec et que plusieurs articles liés à l'utilisation du portfolio font justement référence à la réforme scolaire québécoise, nous allons mettre en avant quelques idées de cette réforme aussi dans cette étude.

Dans la réforme scolaire québécoise, le portfolio est présenté comme l'un des outils de consignation pour rendre compte du progrès de l'élève dans sa réussite éducative. La Direction des ressources didactiques du ministère de l'Éducation a produit un document pour éclairer le sujet du portfolio sur support numérique comme outil d'enseignement et d'apprentissage. Dans le texte, les auteurs expliquent la pédagogie sous-jacente à l'utilisation du portfolio :

Le portfolio est un outil au service d'une pédagogie. Si la pédagogie change, l'outil doit être modifié ou alors il devient inadéquat ou obsolète. (Ministère de l'Éducation du Québec 2002 : 17.)

L'emploi du portfolio s'inscrit dans une pédagogie qui fait une grande place à l'élève et à ses capacités d'apprendre :

L'accent est mis sur sa capacité à analyser, à réfléchir, à sélectionner, à argumenter et à choisir en fonction d'un but à atteindre (*ibid.*).

L'utilisation du portfolio permet à l'élève et au professeur de travailler dans un climat de confiance et de responsabilité. L'élève peut s'exprimer sur ses intérêts personnels, sur ses goûts et ses motivations à réaliser des travaux en poursuivant les objectifs du programme. Il est important de noter que le professeur ne peut obliger l'apprentissage de l'élève. Par contre, il a pour fonction de motiver, d'orienter et de

soutenir l'apprentissage de l'élève. Le portfolio donne à l'élève une plus grande responsabilité face à son apprentissage. (Ministère de l'Éducation du Québec 2002 : 17). Effectivement, il s'agit du passage d'un paradigme d'enseignement à un paradigme d'apprentissage (*id.*, p. 8).

Nous avons vu que dans le programme de l'enseignement finlandais, il est aussi indiqué qu'il faut utiliser dans l'enseignement des méthodes et modes de travail variés. Ainsi, le portfolio pourrait devenir un outil d'apprentissage plus populaire en Finlande.

4.1. La définition du portfolio d'apprentissage

Le concept de portfolio a été adapté au monde de l'éducation tout d'abord en Amérique du Nord, puis il s'est peu à peu répandu aussi en Europe (Eyssautier-Bavay 2004 : 1). Le terme portfolio utilisé dans la vie courante et celui utilisé dans l'éducation ont certaines similitudes et quelques différences. Comme l'affirme Scallon (2000 : 3), la notion de portfolio ou celle de dossier d'apprentissage doit être abordée avec beaucoup de circonspection tant les points de vue adoptés sont multiples. De plus, souvent les définitions ne sont pas prescriptives quant à ce qui doit être inclus dans un portfolio.

Cependant, parmi les définitions, on peut dégager des caractères dominants, selon que l'on veut certifier des apprentissages réalisés par l'élève ou que l'on veut soutenir sa progression dans ces apprentissages. Selon un groupe de travail de la commission scolaire des Premières-Seigneuries au Québec (d'après Eyssautier-Bavay 2004 : 1) le portfolio peut être défini comme

un outil d'évaluation des apprentissages qui permet de recueillir et de conserver des échantillons des réalisations de l'élève. Il s'inscrit dans une démarche d'évaluation formative continue et est réalisé en collaboration avec l'élève. Le portfolio documente sur son cheminement dans les différentes facettes de son développement.

Voici une autre formulation du Ministère de l'éducation du Québec :

Un portfolio est une collection de travaux d'un élève qui fait foi de sa compétence en gardant des traces pertinentes de ses réalisations. Les travaux sont sélectionnés en fonction des critères établis par l'enseignant et par l'élève. (Ministère de l'Éducation du Québec 2002 : 11.)

Aujourd'hui, on identifie trois types de portfolios qui ont chacun leur rôle et leurs fonctionnalités : *le dossier d'apprentissage*, *le dossier de présentation* et *le dossier d'évaluation*. Le dossier d'apprentissage sert à recueillir les travaux de l'élève, aussi bien les travaux complets que non complets. Le dossier de présentation, pour sa part, contient les meilleures productions de l'élève. L'élève tire donc ses productions les plus représentatives du dossier d'apprentissage au dossier de présentation. Finalement, le dossier d'évaluation permet d'évaluer les compétences d'un élève. Il s'agit d'un choix de productions accompagnées de commentaires. Ce portfolio s'adresse d'abord à l'enseignant, car celui-ci doit évaluer les compétences de l'élève au terme d'un cycle de formation. (Ministère de l'Éducation du Québec 2002 : 12-17.)

Dans cette étude, nous nous intéressons aux différentes tâches recueillies dans le portfolio de langues, et ainsi, nous nous limitons au dossier d'apprentissage :

Un portfolio d'apprentissage contient des activités en élaboration ainsi que des travaux terminés. Il sert de banque pour des travaux qui seront destinés à un portfolio d'évaluation ou de présentation. (Ministère de l'Éducation du Québec 2002.)

Effectivement, un portfolio d'apprentissage comprend tous les travaux d'élève et les réflexions sur ces travaux qui témoignent des progrès de l'élève. Ces productions peuvent être réalisées au moyen du papier, de l'ordinateur ou encore être des constructions, des structures ou des modelages. Le portfolio permet aux élèves d'exploiter des appareils numériques, par exemple les caméras numériques. (Ministère de l'Éducation du Québec 2002 : 12). Nous reviendrons au concept du portfolio numérique plus tard.

Le portfolio d'apprentissage favorise donc l'implication de l'élève et développe sa conscience de ses propres progrès. Dans l'analyse de nos entrevues, nous noterons qu'il s'agit aussi d'un outil de motivation. Nous reviendrons aux différents aspects du portfolio dans la partie d'analyse.

4.1.1. Le portfolio numérique

Aujourd'hui, l'utilisation de l'informatique et de l'Internet est une partie importante de l'enseignement à l'école. Les *TICE* (les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) regroupent un ensemble d'outils différents et le

portfolio numérique est un exemple de ces outils. Les TICE facilitent la différenciation, ou bien, comme le constate Fourgous (2012 : 35), depuis l'arrivée d'Internet et des outils numériques dans les écoles, les pédagogies actives et différenciées deviennent envisageables et réalisables. Cependant, Fourgous (*id.* p. 36) souligne que les TICE ne seront pas la solution miracle à tous les problèmes d'échec scolaire et de démotivation : « sans évolution des pratiques, les outils numériques n'auront quasiment aucun impact sur la réussite scolaire des élèves ». Il faut donc se concentrer sur la façon d'utiliser les TICE dans l'enseignement.

L'utilisation du support numérique à l'école demande un équipement informatique plus ou moins sophistiqué. En ce qui concerne le portfolio, on peut utiliser une approche « tout numérique », c'est-à-dire que tous les travaux des élèves sont réalisés sur ordinateur et appareils numériques, ou une approche « hybride », c'est à dire que les travaux sont réalisés sur divers média. On peut donc choisir des moyens différents pour réaliser des tâches du portfolio. (Ministère de l'Éducation du Québec 2002 : 6.)

Voilà quelques avantages du portfolio numérique selon le Ministère de l'Éducation du Québec (2002 : 6) :

[..] le portfolio numérique est accessible de partout plus aisément et plus commodément que le portfolio sur support traditionnel. Il permet de chercher de l'information dans de nombreuses banques de données, d'interroger et de retrouver rapidement un document ancien ou récent, de le manipuler, de le modifier, de le sauvegarder et de le ranger en un tournemain. L'engin « portfolio numérique » s'avère être un gestionnaire puissant, efficace, performant, rapide, à la mémoire infallible et à l'accès universel.

Effectivement, la mise en réseau procure une grande facilité d'accès car l'élève n'est pas obligé de retourner sur le même ordinateur pour travailler. Il est important de s'assurer que tous les élèves ont les connaissances nécessaires pour utiliser l'informatique, par une formation à l'école, par exemple. Cependant, on peut noter aussi quelques défis, par exemple le manque de fiabilité du réseau est souvent irritant en milieu scolaire. Si le travail devient trop compliqué, la motivation des élèves et des enseignants risque de diminuer. (Ministère de l'Éducation du Québec 2002 : 22.)

Dans cette étude, nous nous concentrons sur la pédagogie liée à l'utilisation du portfolio. Nous ne traitons pas l'implantation d'un système de portfolios sur support numérique dans une école d'un point de vue technique. Effectivement, les portfolios

sont différents, et les changements dans le domaine informatique sont fréquents et rapides. Toutefois, il est important de noter que le personnel enseignant et l'élève doivent prendre le temps de s'approprier le concept même de portfolio et son fonctionnement avant de se familiariser avec le support numérique et ses techniques technologiques. La diversité des besoins est également un autre élément à considérer au moment de faire le choix d'un logiciel. Il faut tenir compte du cycle, de l'ordre d'enseignement, de l'âge des élèves ainsi que des besoins des usagers et de leurs compétences techniques. (Ministère de l'Éducation du Québec 2002 : 25.)

Un portfolio sur support numérique peut servir d'outil d'apprentissage pour toutes les disciplines du curriculum. Dans cette étude, nous nous concentrons sur deux portfolios différents : le Portfolio européen des langues, qui est un portfolio de langues, et le Portfolio de rêve, qui peut être utilisé dans toutes les disciplines. Bien évidemment, dans cette étude, nous nous intéressons à l'utilisation de ce portfolio dans l'enseignement des langues. Il est important de faire la différence entre un portfolio de langues – qui est un terme général – et le Portfolio européen des langues qui est un portfolio spécifique, bien défini, approuvé par le Conseil de l'Europe et qui contient toujours trois parties que nous allons présenter dans le sous-chapitre suivant. En Finlande, les études sur l'utilisation du portfolio se concentrent souvent justement sur le PEL.

4.2. Le Portfolio européen des langues

Le Portefeuille/Portfolio européen des langues (PEL) est en quelque sorte la mise à disposition de l'approche et des outils proposés par le CECR pour les apprenants en langues. Comme nous l'avons déjà mentionné, le CECR met l'accent sur l'approche centrée sur l'apprenant dans l'enseignement des langues (*learner-centred basic orientation*). (Kohonen 2002 : 77). Le PEL est un outil concret qui aide à promouvoir le plurilinguisme de l'individu, à accepter les différentes façons d'apprendre des langues et à rassembler les expériences interculturelles (CECR : 11).

Kohonen (2003 : 147) utilise le terme finnois *salkkutyöskentely* pour désigner l'utilisation du Portfolio européen des langues. Selon Kohonen, il est possible de

distinguer plusieurs aspects importants dans cette méthode de travail. Kohonen a formulé ces aspects en proposant les huit principes suivants :

1. La méthode permet à l'étudiant de se présenter comme individu d'une manière personnelle.
2. Les objectifs de l'étudiant dirigent la création d'une collection organisée de travaux différents.
3. La réflexion de l'étudiant sur le processus de travail fait partie de la méthode.
4. L'auto-évaluation, la co-évaluation et l'évaluation de professeur sont inclus.
5. L'étudiant lui-même compile ses travaux personnels.
6. L'étudiant justifie et évalue ses travaux et pose des objectifs.
7. Cette méthode montre ce que l'étudiant peut faire avec sa capacité à apprendre et avec sa connaissance de la langue.
8. Elle montre de manière variée la compétence et les qualités de l'étudiant.

Nous pouvons constater que ces principes soulignent le point de vue de l'individu. Le point de départ est l'élève : ses objectifs, sa compétence, ses décisions et ses idées.

La version finlandaise du PEL a été publiée sur Internet. Il s'agit d'un projet de recherche de quatre universités finlandaises, coordonné par l'Université de Tampere. Le but du projet était de produire, via la commission de la Direction générale de l'enseignement, les portfolios électroniques pour l'enseignement primaire et secondaire. Il fallait suivre les Principes généraux du Conseil de l'Europe et tenir compte des objectifs du Programme de l'enseignement finlandais et de la modernisation de l'enseignement des langues. Tous les modèles de PEL sont conformes à un ensemble de Principes et lignes directrices qui précisent les caractéristiques essentielles et les buts explicites du portfolio⁸.

Le PEL a deux fonctions différentes : une *fonction pédagogique* et une *fonction de présentation*. D'une part, le portfolio souligne une logique de centration sur

⁸ Les principes généraux qui concernent le PEL sont approuvés par le Conseil de l'Europe et définis dans le document *Portfolio européen des langues (PEL) – Principes et lignes directrices avec notes explicatives, version 2* publié en 2000, et révisé en 2004 et en 2011. <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Templates/ELP_Annotated_PrinciplesGuidelines_FR.pdf> (consulté le 1.11.2013)

l'apprenant. L'apprentissage est considéré comme une démarche active, dans laquelle l'apprenant est l'acteur principal. Cette accentuation est liée à la *fonction pédagogique*. PEL soutient l'autonomie de l'apprenant mais, en même temps, le travail en groupes et le développement de la compétence sociale sont très importants. D'autre part, nous pouvons distinguer la *fonction de présentation* du portfolio, c'est-à-dire qu'il fournit un état des capacités langagières dans le parcours d'apprentissage (durant la scolarité ou après), pour le choix des études, dans la vie professionnelle et les voyages à l'étranger. L'évaluation entre les portfolios est comparable, grâce au Cadre européen commun de référence. (Kohonen 2005 : 11.)

4.2.1. La structure et le contenu

Les principes et les lignes directrices définissent également les trois composantes du PEL. Le PEL comporte trois parties qui se complètent. La *Biographie langagière* est une sorte de journal où l'apprenant se décrit lui-même comme l'apprenant et l'utilisateur d'une langue étrangère ou seconde. La Biographie lui permet également d'évaluer ses propres compétences langagières et culturelles. Le *Passeport des langues*, par contre, est un document où l'élève évalue sa compétence langagière actuelle dans les différentes langues et décrit ses expériences culturelles. Il note aussi des informations sur tous ses diplômes et certificats, ses expériences langagières et sa compétence langagière dans le Passeport. Le *Dossier* permet à l'élève de garder ses diplômes en langues étrangères et ses propres travaux et créations authentiques. Le Dossier est utilisé pour présenter un florilège des travaux qui, selon l'apprenant, reflètent aux mieux ses compétences. (Little *et al.* 2011 : 7.)

Dans cette étude, nous allons nous concentrer surtout sur la partie Dossier du PEL. Nous nous intéressons à la pratique, à la création des travaux que les élèves font pendant les cours à l'école.

Le dossier est la partie du PEL qui se rapproche le plus du portfolio de l'artiste. Pour les jeunes apprenants, ce dossier pourra concrétiser par un album dans lequel seront rassemblés des documents en langue étrangère en complément ou en « illustration » de la méthode utilisée. Cet album peut servir d'axe de référence pour s'approprier tant la procédure d'apprentissage de la langue que la langue elle-même. (Little et Perclová 2001 : 2.)

Un défi que les utilisateurs du PEL doivent résoudre est lié justement au Dossier. L'apprenant rassemble ses documents, mais la façon de le faire n'est pas explicitée. Aujourd'hui, les travaux sont de plus en plus électroniques ce qui peut aider les professeurs et les élèves. Cependant, les écoles ne sont pas nécessairement préparées pour utiliser l'informatique à une grande échelle.

Outre le PEL, dans cette étude, nous allons présenter un autre portfolio qui répond justement à ce défi du Dossier. Dans une école finlandaise, les professeurs ont développé un portfolio électronique qui sert à sauvegarder les travaux des élèves. Ce portfolio s'appelle *Unelmasalkku (Le portfolio de rêve)* et correspond en grande partie au Dossier du PEL.

4.3. Unelmasalkku – le Portfolio de rêve

Deux professeurs de langues ont développé ce portfolio électronique. Le nom vient de la pédagogie utilisée dans leur école ; *Unelmapedagogiikka – la Pédagogie de rêve*, qui essaye de tenir compte des différentes façons d'apprendre. Le portfolio répond au besoin de compiler et de garder les travaux des élèves dans un même endroit. Avec le portfolio, les élèves font de plus en plus de travaux sur Internet et selon les professeurs, la qualité des travaux s'est améliorée. Le portfolio permet aussi la différenciation parce que les élèves eux-mêmes peuvent choisir entre autres les outils électroniques pour réaliser un travail.

La Direction générale de l'enseignement a financé ce projet qui est réalisé avec une entreprise de programmation finlandaise. Le portfolio se trouve sur Internet et son usage est gratuit. Selon les professeurs, le portfolio facilite leur travail de tous les jours. Les professeurs échappent à la paperasserie car le matériel est en ligne, bien organisé. Les professeurs peuvent contrôler facilement le contenu du portfolio et faire des modifications si nécessaire.

Comme nous l'avons constaté, le Portfolio de rêve correspond en grande partie au Dossier du PEL. Le portfolio de rêve est un outil concret qui a été créé pour un besoin de pratique, un besoin des professeurs et des élèves. Cependant, ce portfolio

respecte principalement l'idéologie du PEL et ainsi, comme le disent les professeurs, leur portfolio et le PEL se complètent.

5. Expériences pratiques de l'utilisation du portfolio des langues

Nous avons présenté le portfolio de langues comme un outil possible pour la différenciation dans l'enseignement des langues étrangères. Dans cette partie de l'analyse, nous étudierons comment les tâches du portfolio promeuvent la différenciation dans la classe de langue. Nous voulons nous concentrer sur l'aspect pratique et ainsi, nous avons choisi comme point de départ les principes pour la pratique de la différenciation.

La partie de l'analyse comprend deux études différentes. En premier lieu, nous analyserons les entretiens des professeurs des langues à partir des principes pour la pratique de la différenciation. En deuxième lieu, nous présenterons notre projet de français mené dans un collège finlandais.

5.1. Expériences des professeurs

Notre but était d'étudier les expériences des professeurs qui utilisent le portfolio dans le travail de tous les jours. Ainsi, nous avons décidé d'interviewer trois professeurs de langues qui nous ont parlé aussi bien de l'idéologie derrière le portfolio que de la pratique dans la classe de langue. Nous avons choisi des professeurs qui utilisent des portfolios de langues différents pour avoir différents points de vue. Nous ne voulons pas nous concentrer seulement sur un portfolio spécifique, mais étudier l'emploi du portfolio d'une manière plus générale.

Il s'agit d'une recherche qualitative et descriptive. Notre but est de présenter le portfolio de langues comme un outil d'enseignement et de souligner l'aspect de la différenciation.

Nous avons enregistré les entrevues et après, fait un travail de retranscription. Nous avons choisi l'entretien semi-directif: il n'est ni entièrement ouvert, ni entièrement fermé. Nous avons disposé d'un certain nombre de thèmes ou de questions guides, relativement ouvertes, sur lesquels les interviewés ont répondu.

5.1.1. Présentation des professeurs interrogés

Nous avons eu une entrevue personnelle avec trois professeurs des langues. Ces professeurs utilisent le portfolio depuis longtemps dans leur enseignement et elles ont de l'expérience sur le sujet. Avant d'analyser les entrevues, nous présenterons les professeurs qui ont participé à l'étude.

1) L'enseignante n°1 (E1) est professeur de français et d'anglais depuis 20 ans. Elle a utilisé le portfolio dans son enseignement plusieurs années et elle a participé au travail de développement du PEL en Finlande.

À présent, E1 enseigne aux élèves de 7 à 12 ans. En décrivant sa philosophie de l'enseignement, E1 souligne le fait que tout le monde, chaque individu peut apprendre des langues. Tous les élèves ont leur propre style d'apprentissage, mais tous les élèves apprennent s'ils sont motivés. La relation entre le professeur et l'élève est importante dans l'apprentissage et se base sur les besoins de l'élève. Dans l'enseignement des langues, elle met en avant justement la rencontre et la communication entre les gens.

E1 constate que dans les groupes de français, les élèves n'ont pas très souvent des problèmes d'apprentissage. Cependant, la différenciation est nécessaire : les élèves sont très hétérogènes quant à leur capacité à apprendre et quant à leur histoire personnelle. Ainsi, un professeur de français doit faire de la différenciation pédagogique.

2) L'enseignante n°2 (E2) est professeur de suédois et d'anglais depuis 1994. Elle a développé le Portfolio de rêve avec sa collègue, professeur de russe et d'allemand dans la même école. E2 enseigne aux élèves de 13 à 15 ans.

Selon E2, le plus important dans l'enseignement des langues est la motivation des élèves. Il faut animer les élèves, et après, tout est possible. Souvent, les élèves sous-estiment leurs compétences et le professeur doit encourager les élèves et montrer qu'il est possible de réussir à communiquer indépendamment du niveau des compétences.

E2 constate que la pédagogie de leur école, la Pédagogie de Rêve, essaye de tenir compte des différentes façons d'apprendre. Le portfolio fait partie de ce projet et soutient l'idée que chaque élève a son propre style d'apprentissage.

3) L'enseignante n°3 (E3) enseigne aux élèves de 9 à 15 ans. Elle travaille comme professeur de langues depuis 20 ans. E3 confirme l'importance de la motivation et ajoute qu'il est très important de créer dans la salle une ambiance positive et agréable. Sinon, il est impossible de travailler et d'apprendre la langue.

Selon E3, on a besoin de la différenciation pédagogique. Cependant, elle n'aime pas ce terme qui fait penser à une masse au sein de laquelle on différencie quelques élèves. Selon elle, on devrait plutôt dire que chaque élève doit être vu comme un individu.

5.1.2. La pratique de la différenciation dans le corpus

La différenciation pédagogique comporte de nombreuses caractéristiques importantes. Nous présentons ici les principes pour la pratique de la différenciation qui soutiennent l'action quotidienne du professeur selon Bolduc et Van Neste (2002). Ces sept énoncés ne représentent pas une liste exhaustive mais nous aident à structurer notre analyse du point de vue de la différenciation. Dans l'enseignement, il est important de :

1. Se centrer sur l'essentiel
2. Hausser la barre pour tous
3. Modifier les contenus d'apprentissage, les processus, les productions au besoin
4. Faire de la classe une communauté d'apprentissage
5. Dynamiser l'évaluation-apprentissage
6. Équilibrer les attentes envers le groupe et les attentes envers les individus
7. Travailler dans la flexibilité

Nous utiliserons ces principes pour analyser les entretiens. Nous étudierons, comment ces principes se réalisent dans le contexte de la classe de langue et comment l'emploi du portfolio de langues permet au professeur de suivre ces sept idées-clés pour la pratique de la différenciation.

Nous réfèrerons également aux recherches antérieures qui portent sur l'utilisation du portfolio dans l'enseignement des langues. Cependant, il est important de noter que ces études se concentrent principalement sur le PEL. Il s'agit surtout des articles que les professeurs ont écrits en faisant le travail de développement en Finlande pendant les quinze dernières années. Nous nous limitons donc aux aspects généraux de l'utilisation de portfolio, et aux travaux des élèves.

5.1.2.1. *Se centrer sur l'essentiel*

Dans la différenciation, il s'agit d'« un changement de paradigme allant de l'enseignement centré sur la matière à l'enseignement centré sur l'élève » (Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens 2007a : 4). L'essentiel, c'est donc l'élève. Cependant, le professeur doit s'assurer en même temps que tous les élèves maîtrisent les apprentissages essentiels. Il faut suivre le programme de l'enseignement qui définit les grandes lignes et les thèmes des cours. En Finlande, les professeurs peuvent assez librement choisir entre autres les modes de travail pertinents, et ainsi favoriser la centration sur l'apprenant.

Quand le professeur connaît bien ce qui doit être maîtrisé par l'élève, la différenciation devient possible. Particulièrement avec les élèves en difficulté, il faut se concentrer sur les éléments les plus importants et traiter les thèmes ou les contenus d'une manière explicite. Chaque élève doit comprendre le sens du sujet abordé. Le professeur doit s'assurer également que les élèves plus avancés iront plus loin dans la complexité. (Bolduc et Van Neste 2002.)

Quand on commence à apprendre une nouvelle langue, il faut partir des tâches simples du portfolio. Selon E2, on peut commencer par exemple par une présentation de la famille et une présentation de la maison, c'est-à-dire par des thèmes personnels et proches de l'élève. De plus, les tâches se basent sur les thèmes des livres (et en même temps sur ceux de la programme) et ainsi on assure que les élèves apprennent l'essentiel. E2 constate que leur portfolio est très simple et facile à utiliser. Ainsi, il n'y a pas de défi technique pour les élèves. Ils peuvent se concentrer sur le travail et sur l'apprentissage de la langue. On pourrait dire que les tâches du portfolio décrites par E2

font partie de *l'apprentissage expérientiel* (voir 3.1.) : la présentation de la famille et de la maison est proche de l'élève et engage toute sa personnalité.

Un souci courant lié à l'utilisation du portfolio concerne la problématique de la responsabilité. Effectivement, dans ce nouveau mode de travail, il s'agit de donner plus de liberté et de possibilités aux élèves. Comment le professeur peut-il contrôler que l'élève apprend l'essentiel ? Est-ce que les résultats d'apprentissage sont aussi bons si les élèves ont le choix ? (Kujansivu et Pajukanta 2000 : 46.) Pour traiter ces questions il faut tenir compte de la conception moderne de l'apprentissage. Le plus important n'est pas le savoir sur la langue (*c.f. l'apprentissage dénué de sens*), mais ce que l'élève peut faire avec la langue (*c.f. l'apprentissage expérientiel*). On peut constater que l'apprentissage dépasse la simple mémorisation de faits ou le rappel de certaines connaissances. (Linnakylä 1994 : 9 d'après Kujansivu et Pajukanta 2000 : 46.) Il est possible d'apprendre l'essentiel de plusieurs façons différentes.

Même si les élèves ont plus de choix, E1 constate que le professeur évalue l'apprentissage des élèves tout le temps en suivant leur travail pendant les cours. L'évaluation continue est très importante mais E1 souligne aussi le rôle central des examens traditionnels. L'examen sert de document qui montre d'une façon solide les compétences de l'élève. Ainsi, il s'agit aussi de la protection (juridique) de l'élève. Dans l'enseignement des langues, E1 met en avant particulièrement l'importance du vocabulaire. Apprendre des mots est la première chose qu'il faut faire pour apprendre une langue. Selon E1, il faut donc « avoir des cubes avant de pouvoir bâtir une tour ».

E3 constate qu'elle est assez stricte et exige des élèves un bon 'travail de base'. L'ambiance de la classe doit être agréable et il est possible de jouer dans les cours de langues mais en même temps, E3 enseigne assez soigneusement les bases de la langue. Sinon, il est impossible pour les élèves de se développer et si les élèves n'apprennent pas, leur motivation disparaît. E3 utilise de petits tests pour interroger les élèves sur le vocabulaire. Elle pense que sans les tests, les élèves n'étudient pas les mots, une partie essentielle de la langue.

Ainsi, il semble que les deux modes d'apprentissage, l'apprentissage dénué de sens (la mémorisation des mots) et l'apprentissage expérientiel (en utilisant par exemple le portfolio) sont tous les deux présents dans la classe de langue. Cependant, comme le

dit E1 la mémorisation des choses n'équivaut pas à l'apprentissage. L'élève doit pouvoir adapter et utiliser l'information pour montrer qu'il a vraiment appris quelque chose. Quand élève apprend il devient plus confiant pour utiliser la langue. La volonté d'utiliser la langue indique que l'élève a appris. Comme le dit Meirieu (1989 : 67 d'après Tardif 1992 : 91), « les connaissances ne sont pas des choses que l'on accumule mais des systèmes de significations par lesquels le sujet se saisit du monde ».

La centration sur l'élève et sur ses besoins caractérise l'enseignement des professeurs interviewées. En effet, tous les professeurs soulignent l'importance de la communication dans l'enseignement des langues. Le point le plus essentiel est l'interaction entre les gens – effectivement, les élèves apprennent la langue pour pouvoir l'utiliser dans la vraie vie. Ainsi, dans les productions des élèves, il faut se concentrer sur l'aspect de la communication. Les tâches du portfolio permettent à l'élève de s'exprimer d'une manière qui lui est propre et de montrer ce qu'il peut faire avec la langue.

Il faut donc utiliser à l'école des modes de travail qui permettent à l'élève d'associer des choses et de faire un apprentissage pertinent pour lui. Le plus important est de varier et de diversifier les modes de travail pour que tous les élèves puissent profiter de l'enseignement. Les approches différentes permettent aux élèves de se centrer sur l'essentiel : leur point de départ personnel. Nous donnerons plus d'exemples concrets pour la réalisation des tâches différentes dans la partie 5.1.2.3.

5.1.2.2. Hausser la barre pour tous

Il est important de noter que la différenciation se bâtit toujours selon les forces de l'élève. Le point de départ est ce que l'élève *peut* faire. Pour que chaque élève progresse, écrit Philippe Perrenoud (1997), vers les maîtrises visées, il convient de le placer très souvent dans une situation d'apprentissage optimale *pour lui*. Il ne suffit pas qu'elle ait du sens, le concerne et le mobilise. Elle doit encore le solliciter dans sa zone de développement proche (voir 2.1.1.).

Les compétences langagières sont les plus visibles dans les productions propres et libres de l'élève, où l'élève peut montrer ce qu'il peut faire avec la langue, et dans

l'interaction avec les autres. L'apprentissage des langues devrait être centré sur l'élève, il s'agit de l'apprentissage par l'agir. Ces modes de travail motivent l'élève, et ainsi l'utilisation du portfolio est un mode de travail pertinent. (Kujansivu et Pajukanta 2000 : 48.)

E3 souligne que chaque élève est un individu et il faut faire de la différenciation pédagogique dans la classe de langue. Ainsi, chaque élève peut atteindre le niveau le plus haut possible pour lui. Les tâches doivent être assez simples pour que tous les élèves puissent réussir, mais les plus doués font plus que ce que le professeur demande. Selon E3, à présent, il est plus facile de différencier l'enseignement aussi pour les élèves doués et de leur offrir plus de défis.

Effectivement, E3 a remarqué qu'en utilisant le portfolio numérique, les élèves dépassent leur limites. Souvent, les travaux se basent sur les textes (du livre) mais les élèves veulent essayer de produire et d'apprendre encore plus. Évidemment, il y a aussi plus de fautes langagières, mais peut être que ce n'est pas si grave si les autres comprennent ce que l'élève veut dire. E3 trouve qu'il est difficile de trouver un équilibre dans la correction des travaux. Est-ce que l'on veut que les élèves produisent leur propre texte ou est-ce que l'on corrige le texte ? E3 essaye d'aider les élèves à voir les fautes pendant le processus d'écriture au lieu de les corriger plus tard elle-même.

Dans l'utilisation du portfolio, l'autonomie de l'élève s'accroît. Ainsi, ce mode de travail est assez exigeant pour certains élèves. Effectivement, il faut noter qu'il y a aussi des élèves qui trouvent le travail autonome très difficile et laborieux (Pollari 1998 d'après Kohonen 2000 : 36). Ces élèves font le minimum pour valider le cours même s'ils pourraient faire beaucoup mieux. Ces élèves ne sont pas motivés, ils ne sont pas prêts à faire des efforts, par contre, ils attendent que le professeur fasse le travail pour eux. Cependant, Kohonen (2000 : 36) se demande s'il existe une pédagogie qui s'adapte à tous les élèves. Cette problématique montre justement la difficulté de répondre aux besoins de tous les élèves.

Les professeurs interviewés n'ont pas mis en avant le problème de l'indifférence. Cependant, elles ont beaucoup parlé de l'importance de la motivation. Effectivement, comme nous l'avons déjà constaté dans la présentation des professeurs, toutes les professeurs soulignent le rôle de la motivation dans l'apprentissage. Aussi

Kujansivu et Pajukanta (2000 : 48–49) écrivent sur la motivation et l'encouragement des élèves dans leur article qui traite leurs expériences sur l'utilisation du PEL dans l'enseignement des langues. Selon elles, pour tenir compte des différences de personnalité et de motivation entre les élèves, le professeur doit formuler des instructions et des conseils spécifiques. Ainsi, il est possible de satisfaire les besoins individuels et de profiter des différences autant que possible. L'utilisation du portfolio favorise ce processus.

Dans l'enseignement des langues, au début, il est important de réveiller l'intérêt et de motiver les élèves mais il est tout aussi important de maintenir cette motivation, même de l'augmenter, au cours du processus d'apprentissage. L'utilisation du portfolio encourage l'élève à s'engager constamment dans son processus d'apprentissage et les expériences positives augmentent la confiance en soi et la compréhension sur son progrès. (*ibid.*)

E3 a remarqué que le portfolio, et justement le portfolio numérique, augmente la motivation. Elle a travaillé comme professeur pendant 19 ans et elle a utilisé le portfolio les quatre dernières années. Comme elle a réalisé des tâches similaires pendant ces années, elle a vu le changement dans l'apprentissage. Avec cette expérience, elle constate qu'aujourd'hui, les résultats d'apprentissage sont multiples en comparaison avec le passé. Selon elle le changement est dû au portfolio numérique qui permet aux élèves d'effectuer de beaux travaux. Il est possible d'ajouter des éléments visuels et chaque élève a une expérience de réussite qui motive la tâche suivante. Effectivement, un aspect important du portfolio est l'apprentissage sensé. Kohonen (1994 d'après Kujansivu et Pajukanta 2000 : 49) voit les émotions liées à la satisfaction et aux compétences comme des facteurs de motivation qui soutiennent le développement holistique de l'élève.

E2 nous présente une idée essentielle liée à l'utilisation du portfolio qui promeut la motivation : l'idéal serait que l'élève puisse distribuer ses travaux aux professeurs de différentes matières. Le portfolio rend possible la coopération entre les matières différentes, pas seulement les langues étrangères, mais aussi entre les matières théoriques et les travaux pratiques. On peut introduire par exemple des éléments de géographie, de musique et de dessin dans les cours de langues. Les matières ne seraient plus séparées et l'élève pourrait trouver des relations entre les matières. E2 trouve qu'il

faut toujours développer le Portfolio de rêve pour que l'élève puisse faire des choix en ce qui concerne la distribution des travaux. L'entrevue avec E3 nous confirme que les groupes ont déjà réalisé des tâches qui dépassent des frontières, c'est-à-dire en coopération avec plusieurs professeurs.

Il est important que les professeurs travaillent ensemble. Les élèves se conduisent différemment dans les cours des différentes matières, et quand les professeurs travaillent ensemble et parlent des élèves, ils peuvent soutenir l'apprentissage des élèves beaucoup plus. L'élève est vu comme une personne entière. Effectivement, souvent le professeur de langue voit seulement une petite partie de la capacité de l'élève. Le portfolio et les différents projets permettent au professeur de faire la connaissance de l'élève d'une façon plus profonde. Il en apprend sur sa personnalité, sur ses intérêts, ses loisirs, sa famille et ses amis. Toute histoire de l'élève influence l'apprentissage des langues.

En ce qui concerne la différenciation, E2 constate que dans son école le système de support fonctionne très bien. Tous les élèves travaillent dans le même groupe et au besoin, il est possible d'avoir plusieurs professeurs dans la salle. Les élèves en difficulté n'ont pas besoin de changer de salle pour aller voir un professeur d'éducation spécialisée. Il peut venir travailler dans la salle de classe avec ceux qui ont besoin d'aide.

Finalement, une idée essentielle liée au portfolio est la propriété de l'apprenant : l'élève lui-même est le propriétaire de son portfolio. Le portfolio appartient à l'apprenant au sens littéral et figuré. L'usage du portfolio motive l'élève car il peut choisir les thèmes qui l'intéressent et la réalisation du dossier dépend de l'élève. Il s'agit en même temps de l'appartenance de l'apprentissage, et pas seulement du dossier concret. L'élève a le sentiment qu'il peut lui-même influencer ses études et son apprentissage, autrement dit, qu'il a du pouvoir. L'élève devient plus responsable de son apprentissage, et « hausse la barre » lui-même.

5.1.2.3. Modifier les contenus d'apprentissage, les processus, les productions au besoin

Comme nous l'avons constaté, il faut varier l'enseignement pour que les élèves dans un groupe très hétérogène puissent apprendre d'une façon qui leur est propre. Aujourd'hui, on souligne davantage ce que l'apprenant peut faire avec la langue que ce qu'il sait sur le code linguistique. Tardif (1992 : 92) constate que « les activités qui privilégient la répétition, et la mémorisation ne font pas appel aux processus mentaux supérieurs et n'engagent pas l'apprenant d'une façon significative ». Selon elle, les nouvelles orientations de l'enseignement visent non seulement à développer la langue comme outil de communication mais aussi comme outil de pensée :

La capacité de comprendre et de manipuler de l'information, de façon à créer de nouveaux schèmes de pensée et d'action repose sur l'utilisation des divers processus mentaux qui sont à la base des différentes formes de l'emploi de la langue, telles que repérer et reproduire de l'information, sélectionner parmi un ensemble d'informations, regrouper des informations (résumer, synthétiser, comparer, évaluer, intégrer) et inférer des informations. Si toutes les activités de la classe visent à amener l'élève à faire du repérage (mémorisation), et de la reproduction de faits, de formules etc., l'enfant ne parviendra pas à utiliser la langue pour raisonner. (*id.*, p. 92–93)

Le professeur peut ajuster et modifier son approche selon la situation et le point de départ de l'élève. Cependant, il ne différencie pas tous les éléments dans toutes les voies possibles. La pratique de la différenciation ne remplace pas de nombreux moments où le groupe-classe est en apprentissage non-différencié, mais parfois la différenciation accroît la probabilité de meilleurs apprentissages. Il faut donc faire des choix. (Tomlinson 2000 d'après Bolduc et Van Neste 2002.)

De plus, l'utilisation du portfolio de langues n'est qu'une partie des cours de langues – il y a aussi d'autres moyens d'enseigner et d'apprendre. E3 constate que l'utilisation du portfolio doit être naturelle et pertinente. E3 apprécie que le portfolio lie plusieurs aspects ensemble : le texte, le côté visuel, le manuel. Et surtout, les élèves produisent eux-mêmes des travaux, des travaux authentiques.

Quant au portfolio numérique, Forsblom (2002 : 132) constate que l'utilisation d'Internet apporte une valeur ajoutée à l'apprentissage. Selon Forsblom, on peut

distinguer quatre catégories de valeur ajoutée : l'organisation flexible de l'apprentissage, l'amélioration de la qualité de l'enseignement, le développement des compétences de l'apprentissage et de la communication et l'utilisation novatrice des technologies de l'information et communication dans l'enseignement.

Comme le dit Forsblom (*ibid.*), les outils bien élaborés et appropriés soutiennent le processus d'apprentissage de l'apprenant et les enseignants peuvent se concentrer sur le contenu du matériel. Les professeurs qui ont développé le Portfolio de rêve confirment que l'utilisation du portfolio électronique a facilité leur travail de tous les jours. Il est très simple de produire et de mettre à jour le matériel dans l'environnement numérique d'apprentissage.

En ce qui concerne le Portfolio de Rêve, les élèves peuvent choisir comment ils réalisent le travail en ligne. Souvent, ils préfèrent les outils de Google mais les blogs sont aussi utilisés. Selon la tâche, les élèves travaillent seuls, en paires ou en groupes. E2 avoue qu'elle voudrait développer des tâches orales. Elle réfléchit à la façon de combiner la compétence orale et l'apprentissage sur Internet. E2 a fait des exercices oraux dans le portfolio mais elle espère par exemple pouvoir enregistrer les productions.

Selon E2, les élèves savent corriger leurs travaux d'une façon plus autonome qu'avant. Quand elle circule dans la classe ou fait des commentaires en ligne, les élèves apprennent à remarquer et à corriger facilement les fautes. E2 trouve que la confiance en soi des élèves augmente quand ils peuvent corriger le travail eux-mêmes pendant le processus, et que ce n'est pas le professeur qui corrige la version finale avec un marqueur rouge.

E3 met en avant le fait qu'il est très facile de modifier des tâches dans le portfolio numérique. Par exemple, parfois, les élèves donnent des idées pour créer des tâches et E3 peut tout de suite ajouter la tâche dans le portfolio. Il est utile de profiter des idées des élèves car ça peut les motiver. Ces idées qui viennent du monde des jeunes sont précieuses. Dans le portfolio, il est possible de créer des liens vers des vidéoclips ou des articles et courriers. Le matériel authentique est important et motive les élèves. Les élèves comprennent que la langue et la culture existent dans la vie réelle et qu'il s'agit en effet d'une langue vivante.

Selon E3, il est très important que l'élève trouve les tâches pertinentes. Les tâches doivent être liées à la vie réelle : ainsi, l'élève peut profiter de ces tâches dans le vrai monde. Dans le chapitre 3.1., nous avons traité l'importance de l'authenticité. Dans l'enseignement des langues, il est essentiel de profiter des textes authentiques pour l'élève, c'est-à-dire des textes produits et choisis par l'élève lui-même. Dans l'apprentissage authentique, il s'agit de la pertinence de la situation d'apprentissage pour l'élève.

E1 constate qu'en utilisant le portfolio, l'élève crée un lien personnel avec la langue. E1 donne des exemples de travaux que les élèves peuvent réaliser après avoir étudié la langue, dans ce cas-là le français, seulement pendant quelques mois. Pour commencer, les élèves font leurs propres dictionnaires visuels où l'image sert de définition du mot. Les thèmes sont entre autres 'ma chambre', 'mon école', 'mon goûter', 'mon petit déjeuner' et 'ma famille'. Tout d'abord, on se concentre sur l'environnement proche de l'individu. Ainsi, l'élève apprend la langue à partir de sa vie quotidienne et de ses intérêts personnels. Cependant, il est toujours possible de modifier la tâche ; l'élève peut créer une famille imaginaire par exemple, s'il ne veut pas présenter sa propre famille. Le professeur doit donc être compréhensif et tenir compte des situations délicates.

E1 présente également des tâches plus fonctionnelles. La technologie mobile permet d'enregistrer par exemple des vidéoclips en dehors de la salle. Après avoir appris des verbes d'activités différentes en français, les élèves peuvent construire un circuit d'activité dans la cour et montrer ce qu'ils peuvent faire en utilisant le vocabulaire français. Ils peuvent également filmer ce qu'on fait normalement dans la bibliothèque de l'école. Les possibilités sont illimitées. Effectivement, les activités fonctionnelles sont importantes, car il y a des élèves qui bénéficient de la possibilité de bouger. E1 constate que la dramatisation de différentes situations quotidiennes est aussi un moyen efficace d'apprendre la langue. Le portfolio permet de sauvegarder ces types de productions.

Selon E1, dans les groupes de français, il y a aussi des élèves qui sont dyslexiques par exemple. Le portfolio permet aux élèves de montrer leurs forces au lieu de souligner leurs défauts. Les uns préfèrent enregistrer des tâches orales et les autres écrire. Il y en a aussi qui choisissent de faire une bande dessinée. L'élève peut donc

choisir la façon de travailler qui lui est propre. Quand l'élève réussit et consolide son image de soi, la motivation augmente. L'élève apprend encore plus et le 'cercle vertueux' se forme.

5.1.2.4. Faire de la classe une communauté d'apprentissage

Pour promouvoir l'apprentissage des élèves, le professeur doit essayer de créer un climat favorable à l'apprentissage. Effectivement, un climat de classe positif où tous les élèves se sentent acceptés facilite le travail de tous les jours, et rend possible un bon usage du portfolio.

Il convient sans doute de souligner la nécessité d'établir dans la classe et avec les élèves un climat de confiance. Le portfolio sollicite l'implication et la réflexion personnelle de l'élève. L'enseignant se doit d'être un leader tout en étant à l'écoute des élèves. Il est nécessaire de promouvoir dans la classe un climat d'empathie et de compréhension mutuelle, de définir clairement les tâches et de mettre l'accent sur le développement de compétences. (Ministère de l'Éducation du Québec 2002 : 17.)

Aujourd'hui, le professeur doit jouer un rôle de facilitateur plutôt que de transmetteur des connaissances. Il fait confiance aux élèves et leur laisse des choix. Cette approche implique la non-directivité de l'enseignant. (Tardif 1992 : 91.) Il faut donc maintenir un certain équilibre entre les différents rôles du professeur pour utiliser le portfolio de la meilleure façon possible.

Selon les perspectives cognitivistes et humanistes de l'apprentissage, l'autonomie de l'élève promeut la motivation interne et ainsi, il pourra se sentir responsable de son apprentissage. Chaque individu réagit d'une façon personnelle à un environnement donné et l'acte d'enseigner n'aboutit pas nécessairement à l'apprentissage. (*ibid.*) Comme le constate André Paré (1977 : 21 d'après Tardif 1992 : 91), « ce n'est pas parce qu'une personne extérieure enseigne, ou parce qu'on exerce des pressions sur quelqu'un que l'apprentissage va se réaliser. Il s'agit avant tout d'un phénomène personnel, intérieur, non transposable. »

La relation entre le professeur et les élèves joue un rôle important mais, également, une bonne ambiance du groupe est essentielle. L'un des défis des

professeurs de français, le français étant souvent une langue optionnelle, est le fait que les élèves du groupe viennent de plusieurs classes parallèles. Il s'agit donc d'une combinaison d'élèves qui ne se connaissent pas et qui se sont habitués aux différentes façons de faire des choses dans la classe. Ainsi, le professeur de français doit établir des règles et des modes de travail dans le nouveau groupe de français.

En ce qui concerne l'utilisation du portfolio numérique, E2 constate que les élèves qui savent bien utiliser l'ordinateur aident les élèves qui ont des problèmes. E3 ajoute que les élèves peuvent aider aussi le professeur parce qu'aujourd'hui, les élèves sont souvent plus doués que les professeurs en ce qui concerne l'informatique. Elle veut montrer aux élèves qu'il est impossible de tout faire tout seul. Il est important d'apprendre à travailler ensemble et de profiter des forces des membres du groupe. Dans le futur dans la vie professionnelle, les élèves devront travailler en équipes.

Selon E3, il est très important de créer une ambiance positive et agréable dans la salle. Sinon, il est impossible de travailler et d'apprendre. Elle donne de petites tâches spéciales pour les élèves pour que chaque élève se sente important dans le groupe. E3 veut que chacun puisse 'briller' selon ses talents ou compétences. Il ne s'agit pas nécessairement des langues, les tâches peuvent être très pratiques, liées à la situation. E3 souligne l'importance de l'affection du professeur. Si le professeur s'intéresse sincèrement à ses élèves, les élèves peuvent le percevoir.

Il est important que l'enseignant accepte de façon inconditionnelle chacun des élèves. Le professeur doit accepter que les élèves s'intéressent à des choses différentes et essayer de les encourager. E3 informe ses élèves sur la musique, les livres, les magazines pour qu'ils puissent trouver des moyens d'apprendre d'une façon encore plus autonome. Le portfolio est un bon moyen de distribuer de l'information. Les élèves peuvent profiter de leurs intérêts quand ils font des travaux personnels dans le portfolio. Les projets différents, par exemple les voyages et les excursions, peuvent unir des classes. E1 constate que dans l'utilisation du portfolio, le point de départ est toujours l'élève comme individu et ainsi, il n'y a pas de compétition dans le groupe.

En utilisant le portfolio, les élèves ne notent pas qu'il s'agit de la différenciation. Ainsi, il n'y a pas d'élèves qui se distinguent du groupe. Chaque élève fait partie du même groupe et travaille selon ses capacités. Comme le constate Campanale (2005), « il

faut bien comprendre que la pédagogie différenciée ce n'est pas marquer la différence, ce n'est pas instaurer des groupes de niveaux ».

5.1.2.5. Dynamiser l'évaluation-apprentissage

Selon le nouveau concept d'apprentissage, il est important de créer pour l'élève de bonnes conditions d'apprentissage. Le professeur n'est plus seulement un expert de sa matière et un informateur, mais sa tâche est de guider, de motiver et d'encourager l'élève, de lui donner du 'feedback' sur le progrès et d'organiser l'apprentissage au niveau de l'élève et du groupe (Kujansivu et Pajukanta 2000 : 46). Dans l'apprentissage d'une langue, le plus important n'est pas ce que l'élève sait de la langue, mais ce qu'il peut faire avec la langue et comment il voit sa responsabilité dans son apprentissage et le procès de son groupe (*id.* p. 47). Ainsi, le professeur doit évaluer de façon continue et diagnostiquer pour obtenir un maximum d'information et intervenir auprès de ses élèves :

Dans une classe différenciée, l'évaluation est continue et permet d'établir un diagnostic précis. Son but est de fournir quotidiennement aux enseignantes et aux enseignants des données portant sur les champs d'intérêt particuliers des élèves, sur leurs profils d'apprentissage, et sur leur niveau de préparation à l'égard de la compréhension des idées et du développement des habiletés. Les enseignantes et les enseignants ne considèrent pas l'évaluation comme quelque chose qui termine l'étude d'un modèle et qui vise à leur faire découvrir ce que les élèves ont appris. L'évaluation permet plutôt de comprendre comment mieux adapter l'enseignement pour demain. (Tomlinson 2004 d'après l'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens 2007b : 74.)

E2 trouve utile que le portfolio permette au professeur de suivre tout le processus d'apprentissage d'un élève. La production finale n'est pas ce qui compte le plus. L'utilisation du portfolio a changé le rôle du professeur : E2 trouve que son travail est plutôt le 'coaching' et que l'enseignement frontal a diminué. Elle circule dans la salle et parle avec les élèves. E2 ajoute qu'il faudrait intégrer dans le portfolio un outil d'évaluation. Il faciliterait le travail du professeur qui pourrait évaluer les travaux directement dans le portfolio.

Le portfolio rend compte du cheminement personnel de l'élève et ainsi, il serait utile que l'élève conserve le portfolio d'un cycle à l'autre. Dans une telle perspective, le portfolio sur support numérique est sans doute préférable au portfolio sur support

traditionnel. Effectivement, il représente aujourd'hui une solution pour la conservation des données et des informations à partir desquelles il est possible de suivre le cheminement de l'élève. (Ministère de l'Éducation du Québec 2002 : 11.)

L'évaluation basée sur le portfolio fait partie d'une approche plus générale de l'évaluation, *l'évaluation authentique*. L'évaluation authentique encourage les pratiques centrées sur l'apprenant dans la classe (Kohonen 2002 : 81). L'évaluation authentique met l'accent sur l'importance de promouvoir l'apprentissage de l'apprenant d'un point de vue holistique. L'évaluation authentique est intégrée à l'apprentissage, combine différents moyens d'évaluation permettant de saisir les multiples facettes de l'apprentissage. Elle implique également la participation active de l'élève. Ainsi, l'évaluation authentique permet de guider l'apprentissage de la langue et promeut l'apprentissage autonome. L'évaluation authentique souligne l'individualité de l'élève mais en même temps promeut l'apprentissage interactif dans le groupe.

E2 constate qu'il est important d'avoir aussi des examens traditionnels surtout dans les langues dites 'courtes' (qui commencent quand les élèves ont 13 – 14 ans) parce qu'il faut développer la technique d'étude d'une façon variée. Cependant, il y a plusieurs moyens de voir ce que les élèves ont appris et les examens traditionnels sont seulement une partie d'évaluation. Il faut tester de nouvelles possibilités. E2 dit qu'elle parle de l'évaluation avant de commencer un travail plus vaste avec les élèves pour qu'ils connaissent les critères d'évaluation qui seront utilisés. Ainsi, ils savent ce qui est important, essentiel, dans le travail en question.

Selon E2, la co-évaluation fait partie des cours et elle estime que ce type d'évaluation augmentera dans le futur. Elle rencontre chaque élève une fois par période, il s'agit d'une conversation qui porte sur l'apprentissage de l'élève. E2 s'intéresse aux expériences de l'élève. E3 confirme aussi que les élèves ont besoin de commentaires pour se développer. Dire « ça va » après un travail ne suffit pas. L'utilisation du portfolio permet aux élèves l'auto-évaluation, l'évaluation en paires et en groupes. E1, pour sa part, parle d'évaluation avec chaque élève une fois par année, avant Noël, après avoir fait faire une auto-évaluation par les élèves. Aussi, la co-évaluation est-elle utilisée dans son enseignement.

5.1.2.6. Équilibrer les attentes envers le groupe et les attentes envers les individus

Pour la différenciation, il est important que le professeur ne recherche pas des élèves identiques mais s'assure que chacun s'améliore selon son potentiel. Par ailleurs, la différenciation n'est pas une pédagogie qui s'adresse aux élèves « idéales et idéaux », il vise des ajustements pour accommoder les élèves tels qu'elles et ils sont. (Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens 2007a : 17–18.) Dans le Programme de l'enseignement Finlandais, il est indiqué que le professeur doit enseigner et orienter aussi bien l'apprentissage d'un individu que l'apprentissage de tout le groupe. Il faut donc connaître les attentes officielles des programmes d'études mais en même temps identifier aussi les attentes particulières des élèves (Bolduc et Van Neste 2002).

Du point de vue du professeur, les leçons peuvent sembler confuses car il doit se concentrer sur les différentes choses avec les différents élèves. Cependant, le rôle du professeur est en train de changer et il faut apprendre à supporter l'incertitude. L'attitude sans préjugés est la base d'un nouveau mode de pensée. (Kolu et Tapaninaho 2000 : 103.)

O'Brien et Guiney (2001 : 3–4) expliquent bien à quel point il est important de tenir compte de chaque individu dans le groupe :

We would like to emphasize that we support the principle that, in a teaching and learning system, differentiation should be a process for all. Furthermore, we propose that it is only meaningful if it is a process for all. If we see the concept of differentiation in this way then we must ensure that the tools for differentiation are also available to all members of the learning community. For example, if a teacher has 30 learners in their group and only decides to differentiate the work to extend and enrich learning for the most able, the other learners will miss out. Similarly, if a teacher only decides to differentiate the work for those who are labelled as having learning difficulties, then this group of people receive high value learning and others do not. Another consequence of only differentiating for identified ability groups is that some learners begin to see themselves as average, and at worst anonymous. *All* learners deserve learning enrichment.

Effectivement, la différenciation doit concerner tous les individus, autrement il y a des élèves qui doivent se contenter d'un enseignement qui ne correspond pas à leurs compétences. Au pire, les élèves se sentent moyens et anonymes. La tâche du professeur

n'est pas facile, il faut l'avouer. Cependant, malgré la taille du groupe et le niveau des compétences de l'élève, il ou elle a le droit d'être traité comme individu.

E2 constate que l'utilisation du portfolio permet aux élèves de travailler à leur propre rythme. Si le groupe travaille pendant une leçon, c'est-à-dire 75 minutes, les élèves peuvent réaliser une tâche selon leur propre niveau ; les uns produisent le minimum et les autres ont la possibilité de continuer à travailler et d'ajouter des choses, de perfectionner leur travail. Le professeur évalue un élève comme individu, observe son progrès individuel au lieu de comparer un élève aux autres élèves. Ainsi, il est libérateur pour les élèves de faire leur propre production sans que toute la classe sache nécessairement ce qu'ils réussissent à faire pendant la leçon. Les élèves en difficulté ne se sentent pas inférieurs aux autres même s'ils écrivent moins par exemple. De toute façon, ils réussissent à accomplir la tâche, et le professeur qui connaît l'élève sait qu'il l'a bien faite. Le professeur a plus de temps pour aider les élèves en difficulté, car les élèves plus doués savent ce qu'ils font et travaillent de façon autonome. Souvent, les élèves doués continuent leur travail à la maison car le portfolio se trouve sur Internet et ainsi, il est accessible partout.

Il est important aussi que les élèves apprennent à viser des objectifs réalistes. Ainsi, ils ont la possibilité d'éprouver la joie de réussir. Si les objectifs sont trop élevés, le résultat peut être la frustration. (Kolu et Tapaninaho 2000 : 86–87.) Le professeur doit parler avec les élèves de la conception de l'apprentissage pour qu'ils comprennent ce qu'on demande d'eux et pourquoi. Les élèves acceptent plus facilement les différentes stratégies d'apprentissage si le professeur a parlé avec eux des différents styles d'apprentissage et des différents talents/forces. Quant à la motivation, il est important que l'élève comprenne qu'il est possible d'aborder les sujets traités dans le cours de différentes manières. (Kujansivu et Pajukanta 2000 : 47–48.) Ces types de conversations d'apprentissage prennent du temps, mais valent la peine : plus tard, les élèves étudient d'une façon plus efficace car ils sont conscients des facteurs qui influencent leur apprentissage et leurs possibilités.

Selon E1, il est important de bien expliquer l'idée du portfolio aux élèves dès le départ. Il faut souligner qu'il s'agit d'un outil de l'élève ; il ne collecte pas de travaux pour le professeur, il les collecte pour lui-même. Ainsi le professeur peut motiver l'emploi du portfolio et influencer les attitudes des élèves. Même si le groupe entier

réalise des tâches du portfolio en suivant certains critères, chaque portfolio est personnel et unique.

5.1.2.7. Travailler dans la flexibilité

La flexibilité caractérise la classe différenciée. L'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (2007b : 46) met en avant plusieurs aspects qui promeuvent la flexibilité dans la salle de classe :

-les activités variées. On offre des choix aux élèves. Il est important de choisir des activités authentiques qui se rapprochent de la réalité des élèves.

-le matériel diversifié. Le professeur peut sélectionner des activités et du matériel provenant d'une variété des ressources.

-le rythme de la classe varie. Il est possible de travailler suivant le rythme des élèves.

-l'organisation du groupe est variable. Les élèves peuvent faire du travail par exemple seul ou en équipe. Parfois c'est le professeur qui aide un élève, parfois les élèves s'aident les uns les autres.

On peut constater que le travail du portfolio permet au professeur de tenir compte de ces idées pour le travail de classe flexible. Effectivement, il y a plusieurs façons de réaliser les tâches du portfolio. Nous avons traité déjà plusieurs de ces aspects dans ce travail mais finissons par quelques idées des professeurs interviewés sur la flexibilité.

En ce qui concerne les activités variées, E3 constate qu'il est important d'écouter les idées des élèves pour les tâches. Il est facile de créer une nouvelle tâche dans le portfolio même pendant la leçon. Il s'agit donc de planifier des tâches authentiques en collaboration avec les élèves. E3 avait réalisé des travaux de portfolio avec les élèves déjà avant le portfolio numérique. Ses expériences étaient plutôt négatives parce que les portfolios traditionnels, en papier, ne fonctionnaient pas d'une façon pertinente. Souvent, quelqu'un avait perdu quelque chose et l'utilisation du portfolio était incohérente. Les élèves ne comprenaient pas l'idée du portfolio, ils ne

comprenaient pas pourquoi il fallait collectionner les travaux, les examens et les papiers qu'ils avaient imprimés. Le portfolio numérique par contre motive les élèves beaucoup plus. E3 n'apprécie pas l'informatique en soi, pour elle le plus important est la pratique, ce qu'on peut faire avec l'informatique. Le but n'est pas de travailler avec l'ordinateur, cependant, l'ordinateur peut souvent être très utile.

En diversifiant le matériel, il est possible d'introduire dans les cours de langue de nouveaux contenus et aspects. Par exemple, il est très facile d'inclure des thèmes culturels dans les travaux du portfolio. E1 présente des tâches dont le sujet était le sport, la littérature, la musique, les personnages historiques, même les jeux d'ordinateur français. Aujourd'hui, Internet facilite la recherche d'information dans les leçons.

Quant au rythme de la classe, E1 dit qu'elle a sciemment pris du temps pour le portfolio et pour les différents projets. Les exercices du manuel sont une partie de l'apprentissage de la langue mais il faut essayer de varier les leçons. Dans l'emploi du portfolio, il est important d'avancer tranquillement et suivant le rythme des élèves. Selon E1 il faut donc diversifier l'enseignement des langues. Cependant, dans l'utilisation de portfolio, il y a des défis aussi. Les tâches doivent être assez 'ouvertes' pour qu'il y ait de la place pour que l'élève montre ses compétences et introduise ses propres intérêts. En même temps, les tâches doivent être assez 'fermées' pour témoigner du progrès dans l'apprentissage de l'élève. Il y a quand même des critères qu'il faut acquérir. La réalisation de la tâche ne peut pas être n'importe quoi. Il faut trouver un équilibre.

5.2. Expériences des élèves

Comme nous l'avons vu dans ce travail, l'utilisation du portfolio comme moyen de différenciation cherche à toucher l'élève : les intérêts personnels influencent les choix de l'élève et l'apprentissage devient pertinent. Pour la différenciation, c'est toujours l'élève qui est le centre d'intérêt. Ainsi, pour avoir une idée sur ce que les *élèves* eux-mêmes pensent de la réalisation des travaux du portfolio, nous finissons cette étude avec notre projet mené dans un collège finlandais. Il s'agit d'une recherche-action du printemps 2013 où un groupe de français de 22 élèves s'est initié à l'utilisation du portfolio dans les leçons de français.

5.2.1. Le projet de français dans un collège finlandais

Le groupe de français en question avait eu plusieurs professeurs pendant les deux années au collège. Ainsi, les études avaient été assez discontinues dès le début. A cause de cette situation exigeante, plusieurs élèves avaient perdu leur motivation à apprendre la langue et les différences entre les élèves étaient remarquables. Le groupe était donc très hétérogène quant à la motivation et à la connaissance de la langue française. Dans l'enseignement, il fallait naturellement tenir compte des différents points de départ des élèves. Nous avons décidé d'examiner les possibilités du portfolio de langues dans ce contexte très favorable à la différenciation.

5.2.1.1. Déroulement du projet

Le groupe utilisait le manuel *Voilà ! 1* dont la dernière partie se concentre sur Paris. Ainsi, il était naturel de choisir la capitale de la France comme thème principal du projet. Le but du projet, ou bien la *tâche*, était de réaliser un travail qui présente un point de vue sur Paris en utilisant des moyens et matériaux appropriés. Les élèves pouvaient donc eux-mêmes choisir le point de vue selon leurs intérêts et décider comment ils allaient réaliser le travail.

Tout d'abord, nous avons informé les élèves du projet et présenté la méthode de travail en général car les élèves ne connaissaient pas la méthode du portfolio auparavant. Il faut souligner que pendant ce projet les élèves ont effectué un seul travail et il ne s'agit donc pas d'une collection complète de travaux sous forme de portfolio. Notre objectif était d'introduire dans le cours de français la méthode qui permet le choix aux élèves.

La plupart des élèves ont travaillé en paires, et quelques élèves ont choisi de travailler seuls. Pour commencer, les élèves ont décidé de leur sujet et planifié la réalisation du travail. En général, les élèves ont trouvé des idées originales mais en même temps réalisables. Quelques élèves avaient besoin de plus d'aide pour démarrer le projet. En ce qui concerne la gestion du temps, il faut noter qu'un tel travail prend du temps. Après la planification, nous avons consacré deux leçons entières (une leçon =

110 minutes) au travail actif. Après, les élèves ont parachevé les travaux et présenté leurs productions au groupe pendant une leçon.

5.2.1.2. Présentation des travaux réalisés par les élèves

Le sujet du projet « Paris » était très vaste et les élèves avaient beaucoup de choix. Le plus important était que chacun puisse suivre ses propres goûts et, éventuellement, s'intéresser au projet. La plupart des élèves ont vite trouvé leur propre aspect sur Paris et les travaux réalisés étaient très différents, quelques-uns même surprenants. Voici des exemples :

-Le jeu sur Paris. Les élèves ont inventé l'intrigue du jeu. Il fallait cheminer vers « Paris » et suivre les consignes à chaque étape. Les étapes étaient des monuments ou curiosités touristiques parisiens.

-Top3 Paris. L'élève a présenté ses trois monuments favoris à Paris sous la forme d'un poster.

-Jim Morrison/Père Lachaise. Jim Morrison est enterré au cimetière du Père Lachaise et les élèves, grands fans de Morrison, ont eu l'idée de faire un poster où ils présentaient aussi bien l'artiste que le cimetière. Dans ce travail, on peut effectivement voir l'intérêt personnel des élèves.

-Paris par métro. Les élèves ont fait une carte touristique sur Paris. Cette carte conseille les meilleures lignes de métro pour visiter les monuments de Paris.

-Iron Maiden à Paris. Les élèves ont réalisé sur l'ordinateur une affiche du concert (imaginaire) d'Iron Maiden. Le concert avait lieu à Bercy.

-Dans une boulangerie parisienne. Les élèves ont inventé une boulangerie parisienne et planifié le menu en français. De plus, les élèves ont fait de la pâtisserie à la maison et pris des photos du processus. Ils ont compilé un collage de ces images sur un programme informatique et ajouté les instructions pour préparer un gâteau à côté des images. Le résultat ressemblait à un livre de cuisine.

Nous pouvons remarquer une variété dans les thèmes des travaux et les élèves ont trouvé des aspects intéressants. Plusieurs travaux présentaient des monuments de Paris (La Tour Eiffel, L'Arc de Triomphe etc.) d'une manière ou d'une autre. Ces choix sont tout à fait naturels parce que, en général, ce sont des choses que l'on associe à Paris en Finlande. De plus, le manuel traite des monuments parisiens dans plusieurs chapitres. Quelques élèves, par contre, ont abordé le sujet à partir de leurs intérêts encore plus personnels, tels que la cuisine et la musique. Après, ils ont cherché un moyen de combiner ces aspects au thème de Paris.

En ce qui concerne la réalisation des travaux, les élèves étaient créatifs. Les uns ont utilisé des programmes informatiques et les autres ont écrit, dessiné et peint à la main. Il y avait des travaux tout numériques et des travaux que l'on peut afficher sur le mur. Les élèves ont travaillé dans la salle informatique pour pouvoir se renseigner sur leur sujet et imprimer des images. Ils avaient aussi l'accès à la salle de dessin. Effectivement, quelques élèves ont utilisé même la peinture à l'eau pour la réalisation artistique.

La plupart des élèves étaient actifs et sérieux pendant le projet. Cependant, il y avait aussi des élèves démotivés qui voulaient seulement passer le cours et qui ont fait le minimum pour réussir ce projet. Dans la partie suivante, nous allons traiter plus en détail les avis des élèves sur la réalisation des tâches.

5.2.2. Les avis des élèves sur le projet

Dans cette étude menée au collège, nous nous sommes concentrés surtout sur les expériences des élèves sur la réalisation des tâches de portfolio. Pour avoir leurs avis, nous leur avons demandé de remplir un questionnaire à la fin du cours (voir Annexe). Étant donné que le groupe était très hétérogène quant à la motivation, nous nous sommes renseignés d'abord sur cet aspect qui, effectivement, influence tout travail.

Les élèves (22 élèves dont 4 absents) ont répondu à la question qui concerne leur motivation quant aux études de français en général. Les élèves ont entouré le chiffre qui correspond le mieux à leur motivation (sur une échelle de 1 à 5, 1= très faible, 5= très

forte). Dans le tableau, nous pouvons remarquer que seulement 4 élèves ont choisi le chiffre « 4 » ou « 5 ». La plupart des élèves ont choisi « 3 » ou moins.

Le chiffre de motivation	1	2	3	4	5
Le nombre d'élèves	3	4	7	3	1

Tableau 2. La motivation des élèves pour les études de français.

Comme nous l'avons constaté, les problèmes de motivation ont influé sur la réalisation du travail de quelques élèves dès le début. Cependant, la plupart ont fait des efforts. Dans le questionnaire, nous avons posé des questions sur les choix des élèves, le déroulement du projet et le résultat. Nous présentons ici brièvement ce que les élèves ont répondu.

Tout d'abord, les élèves ont décrit leur travail et motivé le choix de leur sujet. Quelques élèves ont choisi le sujet parce qu'il était facile. Plusieurs élèves ont répondu que le sujet était intéressant. Voilà quelques exemples des motifs : « *Le travail me semblait sympa et varié* », « *Je m'intéresse au sujet et je le connais déjà un peu* », « *C'était unique* », « *C'était le plus drôle et intéressant, et simple aussi* »⁹.

En ce qui concerne le travail concret, le résultat, les élèves semblaient être assez contents selon le questionnaire. Quand il fallait indiquer les avantages du travail les élèves ont répondu:

« *Je pense qu'il est beau et le texte est correct* », « *L'utilisation des couleurs et images, la clarté* », « *L'apparence visuelle ; les images et les écritures, le travail est beau !* »

La plupart ont mis en avant le côté visuel. Effectivement, les élèves ont utilisé la possibilité de créer de beaux travaux originaux. À la question 'qu'est-ce que tu changerais dans ton travail ?', plusieurs élèves ont répondu qu'ils ne changeraient rien.

⁹ Nous avons traduit les commentaires des élèves du finnois.

Quelques élèves ont répondu que le travail aurait pu être plus vaste mais il n'y avait pas de temps. Selon quelques élèves, le français est une langue très difficile et ils constatent qu'il y a des fautes dans les textes.

Les élèves ont été interrogés aussi sur le projet en général. Les réponses des élèves étaient assez positives même si plusieurs élèves écrivaient que le français était une langue très difficile, et ainsi le projet difficile. Les élèves aimaient bien le fait qu'ils pouvaient choisir eux-mêmes le sujet et travailler librement. Voici quelques avis sur les côtés positifs du projet :

« J'aimais bien ce travail parce qu'on a eu le choix. », « Le mode de réalisation du travail était libre. », « Le meilleur avec ce projet, c'était de changer les leçons un peu. », « Plus de projets comme celui-ci, ça permet de faire connaissance avec le pays et la langue d'un point de vue autre que la grammaire. », « Le projet en général était sympa ».

Plusieurs élèves ont trouvé positive aussi la coopération avec un camarade :

« Le meilleur, c'était de pouvoir travailler en paires, c'était plus facile. »,

Les autres côtés positifs mentionnés par les élèves étaient entre autres : pouvoir dessiner, travailler et produire quelque chose, utiliser les programmes informatiques, faire la cuisine, apprendre des mots utiles et des informations (sur le sujet), chercher de l'information, avoir le choix, changer les leçons.

En ce qui concerne les inconvénients ou défis dans le projet, les élèves ont mis en avant entre autre les aspects suivants : écrire en français, chercher des mots, les problèmes techniques, il n'y avait pas assez de temps, il fallait présenter son travail.

5.2.3. Rapport final

Il faut noter que cette méthode de travail était complètement nouvelle pour les élèves, au moins dans le cours de français. La plupart ont profité de la possibilité de pouvoir influencer les études et ont participé activement au projet. Cependant, nous pouvons constater quelques défis qui doivent être pris en considération dans un tel projet.

Premièrement, pour quelques élèves, il est difficile de choisir un travail selon ses propres compétences. Même si nous avons souligné que les élèves peuvent décider du mode de réalisation et du nombre de mots, quelques élèves ont essayé d'écrire des textes très compliqués. Il serait important que la production finale soit écrite par les élèves eux-mêmes et pas par le professeur. Le professeur doit aider dans le processus mais il ne peut pas dicter ce qu'il faut écrire. Le commentaire suivant d'une élève implique qu'il est très important de souligner avant le projet que chacun peut travailler selon ses propres connaissances « *Le projet était bizarre parce que la connaissance (de français de l'élève) est très mauvaise.* ». L'idée principale du projet est justement que chacun peut réussir malgré les difficultés. Un travail de portfolio présente ce que l'élève peut faire avec la langue au lieu de souligner les défauts.

Deuxièmement, il faut garder à l'esprit que certains élèves ont du mal à travailler en autonomie. Ces élèves ont besoin de plus d'aide que les autres en ce qui concerne la planification du travail et le travail concret. Nous avons traité cette problématique déjà dans cette étude et mis en avant la question de savoir s'il existe des moyens pédagogiques qui promeuvent l'apprentissage de chaque élève d'une manière efficace. Les uns profitent du travail autonome plus que les autres. Ainsi, il faut varier les méthodes.

Finalement, il faut tenir compte de la gestion du temps. Les uns travaillent d'une manière plus active et efficace que les autres et finissent le travail vite. Dans un grand groupe très hétérogène, il peut être difficile de trouver un équilibre et de permettre aux élèves de travailler à leur propre rythme. Il faut donc donner des tâches simples que tous les élèves peuvent réussir dans le temps donné.

Les réponses au questionnaire ont aussi montré que certains élèves démotivés trouvaient le projet plutôt positif : ils ont écrit par exemple que le travail était « *drôle* », ou « *sympa parce qu'on a eu la possibilité de choisir le sujet* ». En bref, nous pouvons constater que le projet a inspiré de quelque manière aussi bien des élèves motivés que des élèves démotivés. Malgré les défis tels que les problèmes techniques, les élèves ont bien travaillé pour atteindre le résultat souhaité. Les élèves ont trouvé des solutions créatives pendant le projet.

6. Conclusion

Dans ce travail, nous avons présenté deux aspects importants en ce qui concerne l'enseignement moderne dans les écoles finlandaises. En premier lieu, il est indiqué dans le Programme de l'enseignement (*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2004 : 19) qu'il faut utiliser dans l'enseignement des méthodes et modes de travail variés qui sont propres à la matière et qui permettent de promouvoir et d'orienter l'apprentissage de l'élève. En deuxième lieu, dans le Programme, il est indiqué également que le professeur doit enseigner et orienter aussi bien l'apprentissage d'un individu que l'apprentissage de tout le groupe.

Aujourd'hui, pour gérer les différences entre les élèves de la même classe, c'est-à-dire gérer la classe hétérogène, le professeur est encouragé à faire de la différenciation pédagogique. Dans le programme de l'enseignement, les auteurs n'utilisent pas le terme de différenciation pédagogique mais dans le texte, nous pouvons remarquer une certaine conformité aux idées de cette approche – en effet, le programme conseille de placer l'élève au centre de l'apprentissage. Nous avons vu dans cette étude que la différenciation concerne tous les élèves. Chaque élève, chaque individu a ses besoins et ses intérêts personnels.

Il est important de modifier les contenus d'apprentissage, les processus et les productions au besoin car il n'y a pas deux apprenants qui apprennent de la même manière. C'est la tâche du professeur de choisir les modes de travail pertinents en tenant compte de différents styles d'apprentissage des élèves et des différences développementales individuelles. La différenciation fait partie du travail de tous les jours à l'école – il s'agit d'une façon de penser l'enseignement et l'apprentissage. Comme le dit Campanale (2005) : « Il ne faut pas parler de la pédagogie différenciée comme un nouveau système pédagogique mais plutôt comme une dynamique à insuffler à tout acte pédagogique un moment nécessaire dans tout enseignement. Elle peut se définir comme une démarche, une volonté, mais pas comme une nouvelle méthode ».

Nous avons proposé le portfolio de langues comme un outil possible pour la différenciation dans l'enseignement des langues étrangères. Cette étude porte sur l'utilisation du portfolio en tenant compte aussi bien des expériences des professeurs que des élèves. Les professeurs interviewées ont recommandé l'utilisation du portfolio

car, en général, cette méthode promeut aussi bien la motivation des élèves que les résultats d'apprentissage. Cependant, apprendre à utiliser un portfolio d'une manière pertinente prend du temps. Petit à petit, les élèves s'habituent au travail autonome et les projets et tâches deviennent une partie naturelle des études de langues. Il faut noter que les professeurs interviewés ont beaucoup d'expérience de l'utilisation du portfolio. Les professeurs qui commencent ce mode de travail avec les élèves doivent s'entraîner pour pouvoir guider le travail des élèves d'une façon efficace. Comme nous l'avons constaté, l'utilisation du portfolio fait partie d'une conception nouvelle de l'enseignement. Il faut s'adapter aux changements dans les rôles de l'élève et du professeur et accepter aussi l'incertitude. Le professeur ne peut pas contrôler tout ce que les élèves apprennent, il doit faire plus confiance aux élèves.

Notre étude menée dans un cours de français indique que les élèves sont enclins à essayer différents modes de travail. Le travail autonome motive plusieurs élèves car ils peuvent eux-mêmes prendre des décisions en ce qui concerne les projets. Cependant, il faut noter que l'on ne peut pas généraliser les résultats. Il serait intéressant de continuer notre étude et de travailler avec un groupe ou plusieurs groupes plus longtemps. Ainsi, il serait possible de réaliser différents travaux et de compiler un portfolio entier. Il serait intéressant de suivre les progrès des élèves et d'étudier si les attitudes envers les études changent pendant une période donnée. Il serait possible d'étudier plus profondément l'utilisation du portfolio et de se concentrer en plus de la réalisation des tâches aussi sur les autres aspects importants, par exemple l'évaluation.

Il est important que l'utilisation des modes de travail tels que le portfolio qui promeuvent le développement individuel de l'élève augmente dans le futur proche. Nous espérons que cette étude motive les professeurs à essayer de nouvelles possibilités dans les cours de langue. Dans cette étude, nous avons mis en avant différents aspects de l'utilisation du portfolio mais le plus important est naturellement l'idéologie derrière cet outil – en bref, la volonté de placer l'élève au centre de l'apprentissage. Les deux portfolios présentés dans cette étude, le PEL et le Portfolio de rêve, servent de modèles qui promeuvent cette idéologie. Comme nous l'avons souligné, le plus important est de varier les modes de travail parce que tous les élèves ont le droit d'apprendre et de se développer de façon optimale.

7. Bibliographie

Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (2007a). *A l'écoute de chaque élève grâce à la différenciation pédagogique – Partie 1*. Ministère de l'éducation de l'Ontario.

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentsuccess/a_ecoutepartie1.pdf> 1.9.2013

Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (2007b). *A l'écoute de chaque élève grâce à la différenciation pédagogique – Partie 2*. Ministère de l'éducation de l'Ontario.

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentsuccess/A_EcoutePartie2.pdf> 1.9.2013

Bagnoli et al. (2010) = Bagnoli, Paola, Eduardo Dotti, Rosina Praderi et Véronique Ruel (2010). « La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue ».

<<http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/glossaire/PerspectiveactionnelleBagnoliRuel.pdf>> 1.11.2013

Beacco, Jean-Claude. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

Bolduc, Ghislaine et Marthe Van Neste (2002). « La différenciation pédagogique : travailler avec des jeunes à la fois semblables et uniques », *Vie pédagogique*, n°123, 24–27.

<http://w3.uqo.ca/moreau/documents/Bolduc_2002.pdf> 19.7.2013

Burns, Robert (1971). « Methods for individualizing instruction », *Educational technology 11*.

Bärlund, Pia (2010). « Autenttisuutta etsimässä kielten oppitunneilla », *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*.

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/27019/Lokakuu2010_Autenttisuutta_etsimassa.pdf?sequence=1> 1.11.2013

Campanale, Françoise (2005). « Pédagogie différenciée/différenciation pédagogique : luxe ou nécessité ? » Site SAPEA-IUFM de Grenoble.

<http://www.ac-caen.fr/ia61/rec/ppre2nd/pedago_diff.pdf> 15.7.2013

Conseil de l'Europe. (2000). *Le cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer.*

<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf> 13.6.2013

Defays, Jean-Marc (2003). *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage.* Liège : Mardaga.

Eyssautier-Bavay, Carole (2004). « Le portfolio en éducation : concept et usages ».

<<http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms18/27-eyssautier.pdf>> 1.11.2013

Forsblom, Nina (2002). « What is the added value of web-based foreign language learning ? », *Quo vadis, foreign language education*, eds. Viljo Kohonen ja Pauli Kaikkonen. Tampereen yliopisto : Opettajankoulutuslaitos, 131 – 144.

Fourgous, Jean-Michel (2012). *Apprendre autrement à l'ère du numérique.*

<http://www.missionfourgous-tice.fr/missionfourgous2/IMG/pdf/Rapport_Mission_Fourgous_2_V2.pdf> 1.11.2013

Goullier, Francis (2005). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et Portfolios.* Paris : Didier.

<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Goullier_Outils_1.FR.pdf> 1.11.2013

Guay, Marie-Hélène (2007). « Un bref historique de la différenciation pédagogique ».

<<http://www.differenciationpedagogique.com/plusloin/plusloin>> 17.7.2013

Kaikkonen, Pauli (1998). « Kohti kulttuurien välistä vieraan kielen oppimista », *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*, eds. Pauli Kaikkonen ja Viljo Kohonen. Tampereen yliopisto : Opettajankoulutuslaitos, 11 – 24.

Kaikkonen, Pauli (2000). « Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa », *Minne menet kielikasvatus ? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Éds. Pauli Kaikkonen ja Viljo Kohonen. Jyväskylä : Jyväskylän yliopistopaino, 49 – 61.

Kohonen, Viljo (1998). « Kielenopetus kielikasvatuksena », *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*, éds. Pauli Kaikkonen ja Viljo Kohonen. Tampereen yliopisto : Opettajankoulutuslaitos, 25 – 48.

Kohonen, Viljo (2000). « Eurooppalainen kielisalkku kielenopetuksen kehittämistyössä : suuntaviivoja ja mahdollisuuksia », *Eurooppalainen kielisalkku – kokemuksia EKS-projektin alkutaipaleelta*, éds. Viljo Kohonen ja Ulla Pajukanta. Tampereen yliopisto : Tampereen yliopistopaino, 9 – 44.

Kohonen, Viljo (2002). « The european language portfolio : from portfolio assessment to portfolio-oriented language learning », *Quo vadis, foreign language education*, éds. Viljo Kohonen ja Pauli Kaikkonen. Tampereen yliopisto : Opettajankoulutuslaitos, 77 – 96.

Kohonen, Viljo (2003). « Eurooppalainen kielisalkku : Salkkuarvioinnista salkkutyöskentelyyn kielikasvatuksena », *Eurooppalainen kielisalkku 2 : EKS-projektin päätösvaiheen tuloksia*, éds. Viljo Kohonen et Ulla Pajuranta. Tampereen yliopisto : Opettajankoulutuslaitos, 137–173.

Kohonen, Viljo (2005). « Eurooppalaisen kielisalkun kehittämistyö ja tavoitteet : miten kielisalkku voi edistää kielikasvatusta ? », *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*, éd. Viljo Kohonen. Helsinki : WSOY, 7–44.

Kolu, Ulla et Helena Tapaninaho (2000). « Kokemuksia salkkutyöskentelystä yläasteella », *Eurooppalainen kielisalkku – kokemuksia EKS-projektin alkutaipaleelta*, éds. Viljo Kohonen ja Ulla Pajukanta. Tampereen yliopisto : Tampereen yliopistopaino, 83 – 113.

Kozanitis, Anastassis (2005). « Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique ».

<http://www.polymtl.ca/bap/docs/documents/historique_approche_enseignement.pdf>

18.7.2013

Kujansivu, Arja et Ulla Pajukanta (2000). « Opettaja oppilaan salkkutyöskentelyn ohjaajana », *Eurooppalainen kielisalkku – kokemuksia EKS-projektin alkutaipaleelta*, éd. Viljo Kohonen ja Ulla Pajukanta. Tampereen yliopisto : Tampereen yliopistopaino, 45 – 82.

Little, David et Radka Perclová (2001). *Le portfolio européen des langues : guide à l'attention des enseignants et des formateurs d'enseignants*.

<<http://pedagogie-universitaire.blogs.usj.edu.lb/files/2013/03/Le-portfolio-europ%C3%A9en-des-langues.pdf>> 1.11.2013

Little et al. (2011) = Little, David, Francis Goullier et Gareth Hughes (2011). *Le portfolio européen des langues : rétrospective (1991 – 2011)*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

<http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/ELP_StorySoFar_July2011_Final_FR.pdf> 1.11.2013

Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *Portfolio sur support numérique*.

<http://www.mels.gouv.qc.ca/drd/tic/pdf/portfolio.pdf>

<http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/Mat%C3%A9riel_didactique/portfolio.pdf> 25.10.2013

Nissen, Elke (2011). « Variations autour de la tâche dans l'enseignement/apprentissage des langues aujourd'hui », *Alsic*, vol. 14.

<<http://alsic.revues.org/2344>> 25.10.2013

O'Brien, Tim et Dennis Guiney (2001). *Differentiation in teaching and learning. Principles and practice*. London, New York : Continuum.

Perrenoud, Philippe (1997). « Concevoir et faire progresser des dispositifs de différenciation », *L'éducateur* n°13, 20 – 25.

<<http://pmev.lagoon.nc/Prndiffer.htm>> 19.7.2013

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (2004). Opetushallitus.

<http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf> 10.7.2013

Robbes, Bruno (2009). « La pédagogie différenciée : historique problématique, cadre conceptuel et méthodologique de mise en œuvre ».

<http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf>

19.7.2013

Robert, Jean-Pierre (2008). *Dictionnaire pratique de la didactique du FLE. Nouvelle édition revue et augmentée*. Paris : Ophrys.

Rosen, Évelyne (2009). « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue », *Le français dans le monde* n°45, 6 – 14.

Scallon, Gérard (2000). « Le portfolio ou dossier d'apprentissage : propos et réflexions ».

<<http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/fascicules/portfolio.pdf>> 11.8.2013

Tagliante, Christine (2009). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : Hachette.

Tardif, Claudette (1992). « Pratiques pédagogiques facilitant l'autonomie de l'apprenant en français langue seconde », *Cahiers franco-canadiens de l'ouest*, vol.4, n°1, 89 – 102.

<<http://www2.ustboniface.ca/cusb/cahiersfco/v4n1textes/41Tardif.pdf>> 19.7.2013

8. Annexe

Kysely salkkutyöskentelyn käytöstä yläkoulun kielten tunneilla

Nimi:

Paikka ja päiväys:

1. Miten arvioisit tämänhetkistä motivaatiotasi ranskan opiskeluun asteikolla yhdestä (1) viiteen (5)? Ympyröi motivaatiotasi kuvaava numero.

1

2

3

4

5

hyvin heikko

erinomainen

2. Miten arvioisit tämänhetkisiä ranskan taitojasi eri osa-alueilla (ks. "Kielitaidon tasokuvaukset" –moniste)?

	alkeistaso				taitajan taso	
Kuullun ymmärtäminen	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Luetun ymmärtäminen	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Suullinen vuorovaikutus	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Suullinen tuottaminen	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Kirjoittaminen	A1	A2	B1	B2	C1	C2

3. Kuvaile, millaisen Pariisi-aiheisen työn teit ranskan kurssilla:

4. Miksi valitsit juuri tämän aiheen ja tämän toteutustavan?

5. Mitkä ovat työsi parhaita puolia?

6. Muuttaisitko jotain työssäsi?

7. Kuvaile, kuinka projekti sujui mielestäsi omalla kohdallasi.

8. Opitko jotain uutta tehdessäsi työtä? Mitä?

9. Mikä oli parasta projektissa? Mikä oli ikävintä?

10. Muita kommentteja tai terveisiä

Suuri kiitos osallistumisestasi!