

Exploration du portfolio de l'enseignant comme outil de réflexion et de mise en oeuvre d'un curriculum

Marie Josée Berger

Cet article présente le portfolio comme outil d'une pratique réflexive des enseignants dans la perspective de leur perfectionnement professionnel en actualisation linguistique. La pratique réflexive s'insère dans les courants actuels en matière de perfectionnement qui mettent l'accent sur la participation active des enseignants dans les processus de prise de décisions. Effectuée sur une base continue, la pratique réflexive devrait amener les enseignants à une plus grande prise de conscience de leurs connaissances, compétences et croyances et les doter de l'assurance et de la motivation nécessaires pour s'engager dans le processus de changement et de réforme amorcé ces dernières années dans le système éducatif.

Introduction

Plusieurs auteurs soulignent que l'école de langue française en Ontario (Canada) s'est donnée pour mission de maintenir la langue et la culture françaises en milieu minoritaire (Berger, 1999a; Bernard, 1997; Cazabon, 1997; Lafrance, 1993). En effet, les écoles de langue française sont dispersées sur le territoire de l'Ontario où certaines régions sont faiblement peuplées de francophones. L'isolement de certaines communautés soulève les questions des ressources humaines, matérielles et financières et entraîne la nécessité d'un enseignement à distance. Certaines communautés isolées manquent de documentation en français et les conseils scolaires dont les ressources financières sont limitées ont de la difficulté à se procurer les ressources humaines et matérielles. Dans un tel contexte, le perfectionnement professionnel sous forme d'ateliers sur le terrain devient très problématique. Or, le perfectionnement professionnel est un impératif de la réforme du curriculum en Ontario. Quel est ce curriculum? Qui concerne-t-il? Comment le personnel enseignant des écoles de langue française dans les régions particulièrement isolées peut-il se doter d'un mode de perfectionnement adapté à son milieu pour s'approprier le curriculum de la réforme? Comment peut-il se prendre en charge comme le suggèrent certaines recherches sur le perfectionne-

ment professionnel (Lieberman, 1995; Little, 1993; McCombs, 1997). C'est à la lumière de ces recherches sur la prise en charge par les enseignants de leur perfectionnement professionnel que cet article présente le portfolio comme outil de réflexion d'une équipe d'enseignants en milieu minoritaire.

Le milieu minoritaire de langue française en Ontario

La communauté franco-ontarienne se caractérise par sa situation minoritaire et l'hétérogénéité de sa population sur les plans linguistique, culturel, socio-économique. Le contexte légal et social de l'éducation en langue française en Ontario entraîne une grande diversité linguistique de sa clientèle scolaire. En effet, l'hétérogénéité des niveaux de compétence linguistique et la situation minoritaire des francophones en Ontario sont les deux facteurs principaux qui caractérisent la problématique éducative de l'élève franco-ontarien. Ces deux facteurs se répercutent sur son niveau de compétence linguistique, sur son rendement scolaire général, sur son identité et son estime de soi, sur l'appropriation de sa propre culture.

Hétérogénéité des niveaux de compétence

L'hétérogénéité linguistique est définie par la coexistence d'élèves maîtrisant des niveaux différents de la langue française. Elle constitue la toile de fond des écoles minoritaires de langue française de l'Ontario depuis quelques décennies. Cette hétérogénéité provient de l'application de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* qui donne droit à l'éducation de langue française, dès qu'un seul parent d'expression française répond à l'un des critères suivants:

1. la première langue apprise et encore comprise d'un des parents est le français;
2. un des parents a été instruit au Canada;
3. un ou plusieurs de leurs enfants ont reçu leur instruction en français.

C'est ainsi qu'on retrouve dans les écoles de langue française des élèves anglo-dominants et franco-dominants ainsi que des élèves issus de divers groupes ethno-culturels, possédant le français comme langue première, langue seconde ou comme troisième langue (Gérin-Lajoie, 1993).

La situation francophone minoritaire des francophones en Ontario

Les Franco-Ontariens sont fortement dispersés sur tout le territoire. Certaines régions sont faiblement peuplées et isolées. Le dépeuplement de certaines régions accentue cet état de fait. Le manque de services et d'institutions en français, ainsi que les maigres débouchés professionnels justifient ces déplacements géographiques qui sont trois fois plus élevés que ceux des anglophones.

La situation minoritaire des Franco-Ontariens soulève les questions d'identité des élèves et de leur attitude face à leur propre culture et affecte leur image de soi. Les jeunes Franco-Ontariens éprouvent un sentiment d'ambivalence par rapport à leur culture et à leur langue. Pour certains francophones minoritaires, il est de plus en plus difficile de définir leur identité. Ils se sentent en perpétuelle lutte de survie, en rapport de force face à la majorité. Ils se sentent en conflit entre le désir de vivre leur francophonie et le désir d'adhérer à la communauté majoritaire pour des raisons sociales et économiques (Cazabon, 1997).

Il faut signaler un autre élément d'importance pour compléter le tableau de la situation des élèves franco-ontariens. La qualité du français en tant que langue première de communication est faible. Le diagnostic des faiblesses des élèves révèle une faible culture grammaticale, la grammaire étant considérée par les élèves comme synonyme de règles rébarbatives. Finalement, étant donné le contexte minoritaire, le français est considéré comme une activité scolaire seulement, rarement utilisé en dehors de l'école (Cazabon, 1997). C'est avec ces paramètres d'hétérogénéité linguistique et de situation minoritaire que les écoles de langue française offrent un programme d'actualisation linguistique (ALF).

Le programme d'actualisation linguistique (ALF)

Ce programme s'adresse aux élèves qui parlent peu le français ou pas du tout. Il leur permet d'acquérir les compétences à communiquer, à apprendre et à s'affirmer culturellement. Ce programme vise d'abord l'apprentissage des éléments de la langue nécessaires à la compréhension et à la production d'énoncés dans des contextes concrets et significatifs de la vie quotidienne. Cette compétence fondamentale à communiquer facilite chez l'élève l'expression des besoins immédiats et les échanges interpersonnels. Les activités pédagogiques doivent mettre l'accent sur les structures linguistiques et le vocabulaire concret, utiles à l'expression des besoins personnels et sociaux.

Alors que l'enseignement du français a longtemps été basé sur une connaissance approfondie de la grammaire, les programmes d'actualisation linguistique se situent dans un contexte d'aménagement comprenant les objectifs suivants: promouvoir l'usage du français, c'est-à-dire rendre son emploi usuel, spontané et valorisant; améliorer la qualité du français et développer l'étendue de son usage en donnant aux usagers les moyens d'employer les formes orales et écrites de façon appropriée, dans une grande variété de situations (Cazabon, 1997).

Les principes du programme se répartissent ainsi:

- a) La prise en compte des dimensions de l'apprentissage (le développement des connaissances, des compétences, et des valeurs);
- b) l'établissement de liens entre les matières et avec la vie quotidienne ainsi que l'adoption d'une approche intégrée;

- c) la prise en compte des caractéristiques individuelles, des besoins de l'élève sur les plans académique et socio-affectif, la responsabilisation des élèves face à leur apprentissage;
- d) le respect des cultures et des différences.

Le programme d'actualisation linguistique est un programme d'appoint ou de mise à niveau et les élèves peuvent s'y inscrire à n'importe quel moment de l'année scolaire et cela indifféremment du niveau d'études, primaire ou secondaire. L'élève doit s'intégrer par la suite au curriculum de l'Ontario du programme d'études ordinaire. Ce curriculum auquel sera intégré l'élève décrit la langue comme étant au coeur de tous les apprentissages; il considère l'enseignement du français comme le fondement et le complément de toutes les autres matières. Ses principaux objectifs portent sur le perfectionnement des compétences langagières: la communication orale, la lecture et l'écriture. Il revient au personnel enseignant des classes d'actualisation linguistique de prendre la décision du moment propice de l'intégration de l'élève, d'organiser ses pratiques, de se questionner pour répondre aux besoins des élèves et de mettre en oeuvre les principes du programme. C'est dans ce questionnement que se situe le portfolio comme outil de perfectionnement professionnel.

Le perfectionnement professionnel

Selon Gérin-Lajoie (1993), c'est dans la salle de classe, à travers les interactions entre l'enseignant, les élèves et le matériel pédagogique que les programmes scolaires sont réellement mis en oeuvre. C'est aussi au sein de la salle de classe, où se vit l'éducation au quotidien, que se concrétisent les objectifs de toute réforme. Le personnel enseignant joue un rôle de première importance dans la réalisation des changements désirés dans les hautes sphères du système éducatif. Le rôle du personnel enseignant est à valoriser, à encourager et à reconnaître par le système éducatif (Fullan, 1993, 2001). Le corps enseignant en milieu minoritaire doit développer une pensée critique de la situation minoritaire qui intègre les composantes contextuelles et les caractéristiques de l'expérience d'enseignement dans une école en milieu minoritaire et devra se poursuivre au niveau de la formation en cours d'emploi (Gérin-Lajoie, 1993).

D'ailleurs, les courants actuels en matière de perfectionnement professionnel mettent l'accent sur l'investissement des enseignants dans le développement de leur professionnalisme, d'habiletés de pensée supérieure et de réflexion personnelle (Darling-Hammond, Fullan, 1993; Little, 1993; Luberman, 1995; Wise & Klein, 1997). Cette implication signifie une participation active qui commence par la réflexion, la connaissance et la compréhension de soi. Il s'agit donc d'encourager le personnel enseignant à utiliser des approches telles que l'apprentissage par le questionnement et l'auto-réflexion (Clandinin & Connelly, 1988). Les re-

cherches sur le perfectionnement professionnel promeuvent le leadership, la prise de responsabilités et un plus grand contrôle sur le cheminement professionnel. La connaissance est alors construite par les enseignants et non imposée par le haut (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995). Selon Gauthier (1997), il est primordial que l'enseignant exerce son jugement professionnel. Il doit avoir l'opportunité de résoudre des problèmes en expérimentant mentalement, en manipulant des facteurs contextuels, en générant des hypothèses et en les testant mentalement afin d'aboutir à un plan d'action.

Little (1993) souligne que les programmes de perfectionnement professionnel qui aboutissent à un changement significatif suscitent la participation des enseignants, la poursuite du questionnement et des curiosités authentiques, de sorte qu'à long terme, leurs perspectives, leurs politiques et leurs pratiques se modifient. La réflexion sur la pratique est cruciale. Il paraît aujourd'hui évident que la pratique réflexive est reliée au développement professionnel de l'enseignant (Berger, 1995; Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; Lieberman, 1995). Dans une telle perspective, le perfectionnement professionnel devient un mécanisme de promotion professionnelle des enseignants qui passe par la réflexion sur leurs pratiques pédagogiques (Dullan & Hargreaves, 1992; Hannay, 1994; Fountain & Wvans, 1994). Un des moyens de ce processus de réflexion est le portfolio d'enseignement (Hebert, 1992).

Le portfolio

Depuis quelques années, certaines agences gouvernementales et para-gouvernementales ont amorcé l'utilisation du portfolio. Cet outil remplit plusieurs fonctions, comme évaluation de la performance, comme évaluation à la fin d'un programme, pour accréditer les intervenants, pour l'embauche du personnel ou pour la prise d'autres décisions relatives au personnel. Wheeler (1993) fait état par exemple de l'utilisation du portfolio pour l'évaluation du personnel enseignant. Dans ce cas particulier, trois composantes font partie du dossier: la séquence d'enseignement, (la séquence de la leçon enseignée – la planification), la justification du choix de l'unité enseignée, et une réflexion descriptive ou logique sur le succès ou l'échec de l'unité enseignée. Schön (1996) souligne d'ailleurs que l'utilisation du portfolio professionnel peut orienter l'enseignant dans ses réflexions sur les concepts clés du curriculum et le guider dans les choix de ses approches pédagogiques.

Le portfolio professionnel

Le portfolio professionnel peut varier grandement dans sa forme, son contenu et sa gestion selon de l'objectif poursuivi et l'objet de la réflexion. Il est cependant structuré autour de *concepts-clés relatifs à l'enseignement* tels que la planification,

les activités pédagogiques, l'évaluation des apprentissages des élèves, les activités professionnelles, les caractéristiques des élèves.

Selon Anson (1994), le portfolio pourrait contenir:

1. des *sources primaires*: des activités proprement dites telles que des planifications de leçons ou d'unités, des évaluations des élèves, des manuels pédagogiques, des cassettes vidéo, des travaux d'élèves, des planifications d'évaluations, des résultats d'évaluations par les collègues vis-à-vis d'une habileté en particulier, une compilation d'échantillons annotés, analysés;
2. des *sources secondaires*: des réflexions, des objectifs poursuivis, des pistes d'améliorations, des articles de revues, des activités de développement professionnel, des publications professionnelles, des diagrammes d'aménagement de la salle de classe, des auto-questionnaires.

De façon générale, il revient à l'enseignant de prendre les décisions au sujet du contenu et de l'évolution de son portfolio professionnel (Dietz, 1994).

Le portfolio – outil de perfectionnement

Comme outil de perfectionnement, le portfolio présente plusieurs avantages en tant que complément à d'autres approches de perfectionnement (Edgerton, Hutchings & Quinlan, 1991). Tout d'abord, de par sa nature, il permet de capter la substance intellectuelle et le contexte du travail de l'enseignant en salle de classe. De plus, il encourage l'enseignant à s'approprier de nouveaux rôles de documentation, d'observation et de révision. En ce sens, le portfolio professionnel peut constituer un outil valable d'amélioration de l'école ou du personnel et de développement d'une nouvelle culture professionnelle de l'enseignement. Le portfolio professionnel favorise l'auto-évaluation, la réflexion, la croissance personnelle et le perfectionnement professionnel. Pour des nouveaux enseignants, le portfolio offre l'opportunité de procéder à la planification, au suivi, au soutien et à la documentation de leurs réalisations dès les premières années dans la profession. En fait, le portfolio professionnel fournit aux enseignants l'occasion de penser de façon critique leur pratique, d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences sur le contenu, la pédagogie. À travers un tel outil, tout en répondant aux besoins de leurs élèves, ils pourront construire des liens entre leurs buts professionnels et ceux de l'école (Wolfe, 1991).

Alors que l'utilisation du portfolio professionnel ne cesse de croître, le sujet est encore peu étudié comme outil de perfectionnement professionnel. Peu d'attention a été accordée à son utilisation au-delà de la formation initiale à l'enseignement (Camp, 1990; Hebert, 1992). De plus, il existe peu d'études qui ont examiné les stratégies qui promeuvent le développement professionnel par l'utilisation du portfolio. L'utilisation du portfolio peut être problématique pour des enseignants peu familiers à une réflexion par rapport à leurs pratiques et qui n'ont pas le temps de s'approprier le processus. Selon Krause (1996), il est im-

portant d'expliquer le processus aux enseignants et d'en assurer le suivi systématique, car les enseignants ne sont pas habitués à rédiger leurs réflexions par rapport à leurs pratiques. De plus, il leur manque souvent le temps de le faire à cause de leurs tâches d'enseignement, du manque de compréhension de l'administration pour leur accorder du temps. Ils ont aussi besoin de rétroaction par rapport à leurs réflexions (Stone, 1998).

Bien que le portfolio constitue un outil valable de réflexion et de perfectionnement professionnel, il n'en demeure pas moins qu'il existe peu de contrôle sur la corroboration des faits présentés par l'enseignant (Grant & Huebner, 1998). Sans réformes importantes du système scolaire, le concept du portfolio devient difficile à maintenir, car il implique l'échange pour examiner, affiner et partager les stratégies, les activités. Dans les présentes structures de l'organisation scolaire, où il faut récompenser, fixer, évaluer les enseignants selon leur rendement, le portfolio a du mal à s'intégrer. Les problèmes les plus importants du portfolio sont reliés à son évaluation. Des recherches sont nécessaires du point de vue de la validité du portfolio comme outil d'évaluation (Varus & Collins, 1991).

Il n'existe pas de procédures et de critères établis pour évaluer le portfolio, ce qui engendre une certaine tension dans la fidélité et la viabilité du portfolio (Barton & Collins, 1993). C'est pourquoi, la tendance est de concevoir le portfolio comme une application de la pratique réflexive. Il devient alors un outil préparé par l'enseignant pour documenter ses croyances, ses connaissances, ses habiletés et ses compétences, et il permet de conserver des exemples concrets de diverses performances, des exemples auxquels se référer et documenter une grande gamme de performance durant une période donnée (Dietz, 1994; Hebert, 1992).

Utilisation du portfolio

La première étape lors de l'utilisation du portfolio est de prendre une décision par rapport à son utilisation. Lorsque le portfolio est utilisé dans un but précis, il permet d'éviter de prendre son temps à décrire des actions qui manquent de cohérence. Le portfolio est plus qu'une compilation de travaux et de matériel dans un cartable ou une collection de souvenirs. Dans la logique du portfolio, chaque preuve doit être recueillie ou créée et organisée de façon à démontrer le progrès vers un but. Le but de justifier sa démarche permet une meilleure planification à long terme (Antonek, McCormick & Donato, 1997).

Afin de mener à bien un projet de portfolio, il faut nécessairement passer par un processus décisionnel qui précédera son introduction auprès du personnel enseignant. On devra décider par exemple des buts de son utilisation, des domaines d'application, des destinataires, de la compilation et de la mise à jour des dossiers, du matériel à inclure, des questions techniques et légales (Edgerton, Hutchings & Quinlan, 1991).

Les expériences passées ont montré que les succès dans la mise en oeuvre de changements dépendent de la participation active et de l'appui des enseignants

(Fullan, 1993; Smylie, 1992; Wagner, 1991). L'utilisation du portfolio est un moyen de permettre cette participation par l'entremise d'une réflexion sur les pratiques pédagogiques. Les modèles actuels de portfolio ont surtout misé sur les pratiques pédagogiques des enseignants dans une perspective d'évaluation du rendement et ne cherchent pas à faire des liens entre les pratiques d'enseignement et la mise en oeuvre d'un curriculum. L'étude exploratoire présentée dans cet article considère le portfolio de l'enseignant comme outil de réflexion et de mise en oeuvre d'un curriculum et non comme un outil d'évaluation (Berger, 1999b). Elle permet principalement d'observer comment des enseignants ont utilisé le portfolio dans la foulée de la mise en oeuvre du programme d'actualisation linguistique (ALF).

Les conditions de l'étude

Une lettre décrivant le projet d'étude sur le portfolio comme outil de réflexion pour les enseignants des classes d'actualisation linguistique a été envoyée aux directeurs des 12 conseils scolaires de langue française. Cette lettre présentait aussi les modalités de participation, à savoir que le projet se déroulait durant une année scolaire et impliquait des ateliers, et des sessions d'échanges. Il revenait alors à chaque conseil d'informer le personnel et d'accorder l'autorisation de participer à l'étude. Le coût de la suppléance pour les absences occasionnées lors des ateliers et des séances d'échanges sera défrayé par le projet. La subvention financière accordée pour le projet permettait de recueillir des données auprès de 12 enseignants (1 par conseil scolaire). Lors de la rencontre du comité des 12 conseils scolaires, il a alors été décidé que le projet serait effectué dans un seul conseil scolaire. C'est ainsi qu'un conseil situé hors des grands centres urbains s'est porté volontaire et 9 enseignants du programme d'actualisation linguistique de la 1^{ère} à la 5^e année d'une même école ont accepté de participer au projet. Comme il s'est avéré impossible d'obtenir un recensement du nombre d'enseignants ALF dans chaque conseil scolaire, il nous est impossible de déterminer la représentativité d'un tel nombre, ce qui limite la portée de l'étude. En se basant sur une approche naturelle préconisée par Lincoln et Guba (1985), l'étude tient essentiellement compte des perspectives des participants (Miles & Huberman, 1991); elle examine leur réflexion au cours de la mise en oeuvre d'un curriculum.

Avant de participer à l'étude, les enseignants avaient suivi trois séances de formation au cours desquelles le portfolio était présenté comme instrument de mise en oeuvre du programme ALF qui permet d'accéder à une prise de conscience, à une compréhension, à l'analyse des pratiques pédagogiques. Il sera alors constitué de sources secondaires; c'est-à-dire des réflexions, des pistes d'amélioration (Anson, 1994).

Six rencontres mensuelles ont eu lieu tout au long de l'étude durant lesquelles les enseignants partagèrent les réflexions de leurs portfolios. Les réflexions ont

été enregistrées et transcrites pour être analysées. La démarche qui sous-tend cette approche qualitative est une invitation au dialogue. Elle demande à la personne interrogée de prendre un risque. Elle favorise l'échange et le dialogue, tout en ne négligeant pas la prise de données qui demeure le but essentiel de l'exercice (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1996; Weber, 1986). Il ne s'agit pas de procéder à une généralisation des résultats obtenus, mais d'avoir accès aux catégories à partir desquelles les enseignants interviewés se représentent et construisent leur portfolio pour la mise en oeuvre du curriculum. Leurs réflexions portent sur leurs pratiques pédagogiques selon les principes du *Programme d'actualisation linguistique* (1994), les changements désirés, les besoins par rapport à la mise en oeuvre du programme et les initiatives en matière de mise à jour.

Les modalités d'analyse des données

Le paradigme de la recherche naturelle requiert que l'analyse implique l'identification de patterns qui existent dans les données. Par conséquent, dès que les données des réflexions des portfolios des enseignants étaient transcrites, on a procédé à la recherche de patterns qui sont reliés à la mise en oeuvre du curriculum selon les principes du *Programme d'actualisation linguistique* (1994), les changements désirés, les besoins et les initiatives prises. Une fois, les patterns identifiés, un système de codage a été utilisé: le programme NUD:IST d'analyse de données qualitatives. En premier lieu, nous avons examiné les données de chaque enseignant séparément. Par la suite, il a été possible d'incorporer les données par rapport aux patterns identifiés et d'aboutir à un affichage commun des données pour chaque code et pattern. Les données affichées ont alors été utilisées pour décrire les résultats de l'analyse des réflexions du personnel enseignant.

Inventaire des réflexions des portfolios du personnel enseignant

Ces inventaires comprennent les catégories identifiées selon les principes du curriculum à travers les pratiques pédagogiques, les changements désirés, les besoins et les initiatives prises.

Les pratiques pédagogiques vis-à-vis des principes tirés du programme-cadre d'actualisation linguistique (ALF)

Les réflexions des enseignants reflètent une mise en application des principes du programme-cadre d'actualisation linguistique (ALF) et une certaine confiance, de façon générale, dans les stratégies développées pour leur mise en application, que ce soit en regard des principes liés à l'apprentissage, à l'enseignement, au programme ou à l'évaluation.

La prise en compte des dimensions de l'apprentissage

Les pratiques identifiées par les enseignants révèlent qu'ils sont soucieux d'amener les élèves à développer les *connaissances, les compétences et les valeurs* qui constituent les dimensions de l'apprentissage. Le développement des valeurs est aussi important que celui des connaissances et des compétences; les enseignants intègrent les valeurs dans les leçons, les textes, dans tous les domaines (lecture – écriture – communication orale). Ils véhiculent des valeurs précises afin de les faire vivre aux élèves au sein de la salle de classe par différentes activités. Ils accordent de l'importance à la responsabilisation des élèves face à leur apprentissage, au développement de l'auto-discipline. Selon un enseignant, «c'est important de servir soi-même de modèle».

Les enseignants établissent des critères à partir desquels la performance de l'élève est évaluée tout au long de son séjour en classe d'actualisation linguistique. Ces critères devraient permettre d'évaluer sa performance afin de faciliter son intégration au programme d'études ordinaires. Ainsi, sur le plan de la communication orale, les critères retenus sont: la prise en compte de l'intention de communication, la qualité des conversations et le degré de participation aux échanges langagiers, la prononciation et la compréhension des messages. L'élève devra démontrer ses capacités à communiquer oralement sur des sujets variés, à adapter ses discours aux situations de communication et au destinataire, à les organiser de façon à transmettre clairement le message à l'aide d'un vocabulaire juste et précis et en respectant les conventions de la langue. Il devra être capable de tenir des conversations courantes et variées, de prononcer correctement les mots d'usage courant et de comprendre une variété de messages énoncés selon un débit normal.

La performance globale de l'élève est évaluée selon les échantillons de ses productions orales et écrites à partir desquelles il est possible de déterminer son développement langagier. Le recours à des critères préalablement établis permet non seulement d'établir un profil complet et détaillé de la performance de l'élève vis-à-vis de chacune des dimensions relatives à l'apprentissage des compétences langagières, mais aussi de fournir une rétroaction appropriée en identifiant ses points forts et ses points faibles par rapport aux fonctions de communication.

- | | |
|--------------------------------------|---|
| 1. <i>Fonction informative:</i> | l'élève apprend à communiquer l'information au sujet d'un contenu. |
| 2. <i>Fonction expressive:</i> | le contenu du message de l'élève révèle ses sentiments et ses opinions. |
| 3. <i>Fonction incitative:</i> | l'élève demande, persuade, argumente, donne un ordre. |
| 4. <i>Fonction poétique:</i> | l'élève utilise sa créativité. |
| 5. <i>Fonction interactionnelle:</i> | l'élève utilise les formules de politesse orales et écrites, les interpellations. |

6. *Fonction heuristique:* l'élève utilise la langue pour résoudre des problèmes, apprendre et découvrir.
7. *Fonction métalinguistique:* l'élève utilise la langue pour faire des jeux de mots, établir des rapports entre les mots.

La prise en compte de l'apprentissage se manifeste aussi par le désir d'accorder plus de temps à chacun, d'allouer «plus de temps pour le contact avec les élèves»; les enseignants travaillent davantage le socio-affectif pour «amener chaque élève à s'accepter», pour «travailler l'estime de soi». Ils ont le souci de développer davantage de techniques pour individualiser leur intervention auprès des élèves, pour «modifier les programmes, pour mieux répondre aux divers besoins». Ainsi selon un enseignant, il est important de «s'assurer que l'enseignement donné est au niveau de l'apprenant tout en suivant le curriculum; de trouver le juste milieu entre apprendre à son rythme et respecter les exigences du curriculum».

L'établissement de liens entre les matières et avec la vie quotidienne ainsi que l'adoption d'une approche intégrée.

L'enseignement se déroule autour de thèmes choisis par l'enseignant. Le vocabulaire spécifique du thème est enseigné ainsi que les structures essentielles à la compréhension de sujets comme les mathématiques, les sciences. Le vocabulaire et les structures appris sont réinvestis dans des situations spontanées et réelles durant les heures de classe: collation, habillage dans le vestiaire, événements particuliers comme un anniversaire, une absence, un événement familial. Les élèves sont invités à verbaliser à voix haute ce qu'ils font ou veulent faire, le pourquoi de leur action.

Les élèves sont exposés, aussitôt que possible, à des situations de communication où ils ont quelque chose à dire, une contribution personnelle à apporter, même si celle-ci reste minimale au début. L'enjeu principal est que l'élève soit doté des moyens de prendre l'initiative, d'exprimer quelque chose qui lui appartient, de «dire son mot», de parler de lui-même, de sa famille, «de son monde», de ce qu'il aime ou n'aime pas.

De plus, les enseignants favorisent le questionnement en «montrant comment poser des questions», en «posant des questions ouvertes qui acceptent plusieurs bonnes réponses», en «posant eux-mêmes les questions», en «montrant aux élèves comment en poser en leur fournissant le vocabulaire et les structures» et en «favorisant une atmosphère qui rend l'élève à l'aise». Ils encouragent les élèves à se servir de leurs connaissances, «à pratiquer la langue quotidiennement» par le biais de centres d'apprentissage et d'échanges. Un enseignant vit ce principe de la façon suivante: «Je vise de donner le respect de soi et des autres, d'accepter nos différences. Je fais appel aux ressources disponibles. Je modifie et j'adapte les attentes pour favoriser la réussite individuelle. Je pique leur curiosité avant de présenter les faits. Ils posent des questions. Nous partons à la recherche des ré-

ponses. Parfois c'est un élève qui s'offre d'explorer plus loin le sujet et il rapporte ses découvertes en classe».

La prise en compte des caractéristiques individuelles, des besoins de l'élève sur les plans académique et socio-affectif, la responsabilisation des élèves face à leur apprentissage.

Pour les enseignants, il est important de valoriser les élèves, d'encourager les efforts, «d'être à l'écoute», «d'encourager la réussite et le succès». Cette prise en compte s'effectue en partant du vécu des élèves, en tenant compte de leurs expériences, en «reconnaissant le milieu dans lequel ils vivent», en «observant les intérêts pour fournir du vocabulaire». Les enseignants soulignent qu'ils varient les activités, les ressources, les méthodes d'enseignement, les méthodes de travail. Pour eux, la prise en compte des besoins de chacun se fait par l'individualisation ou l'adaptation des interventions auprès des élèves afin de fournir une aide individuelle, pour «s'adapter aux styles d'apprentissage». Les enseignants soulignent qu'il est essentiel de connaître les forces et les faiblesses des élèves afin de leur fournir une aide individuelle. Ils soulignent l'importance de fournir des suggestions aux parents afin qu'ils aident leur enfant à s'adapter au programme.

Le respect des cultures et des différences

Pour les enseignants, il est important de respecter les cultures et les différences et de valoriser la diversité culturelle autant que de la refléter dans les activités. Les enseignants mettent d'ailleurs l'accent sur les activités qui favorisent les discussions entre élèves, «pour leur donner l'occasion de parler de leurs expériences», afin qu'ils échangent leurs points de vue et s'ouvrent aux autres. Ces activités de partage et de communication prennent la forme de discussions de groupe, de conseil de coopération, de cercle magique, de thèmes en études sociales.

Les changements par rapport à leurs pratiques

Les changements que les enseignants envisagent d'apporter à leur pratique peuvent être divisés en deux catégories: les réflexions concernant d'une part l'objet des changements qu'ils désirent apporter et d'autre part, les modalités pour effectuer ces changements.

En ce qui concerne l'objet des changements que les enseignants désirent apporter à leur pratique, les attentes exprimées par les enseignants reflètent dans un premier temps, une volonté de répondre davantage aux divers besoins académiques et socio-affectifs des élèves, de développer des techniques pour mieux connaître les élèves. Les enseignants veulent développer davantage de techniques pour individualiser leur intervention auprès des élèves, pour «modifier les programmes pour mieux répondre aux divers besoins». Ainsi, selon un enseignant, il est important de «s'assurer que l'enseignement donné est au niveau de l'apprenant tout en suivant le curriculum; de trouver le juste milieu entre apprendre à son rythme et respecter les exigences du curriculum». Les réflexions révèlent éga-

lement le souci de diversifier les stratégies pédagogiques et d'évaluation et de mieux les gérer. Ils expriment le désir de développer davantage de techniques d'intégration des matières ou de les raffiner, de «monter des thèmes élaborés» pour faire des liens entre le travail à l'école et la vie quotidienne.

En ce qui concerne les modalités pour effectuer les changements, les réflexions des enseignants sont moins précises. Ces changements s'établiraient par la «mise à jour» en regard du curriculum, par une «meilleure compréhension du curriculum», des élèves et des changements demandés, en «étant à l'affût de toute nouveauté», en «s'améliorant constamment», en étant «positif», en «assistant à des ateliers», en «continuant à se familiariser avec les programmes pour trouver les méthodes et le matériel appropriés». Pour les enseignants, les réflexions sur leurs pratiques pédagogiques constituent un moyen de se perfectionner en se questionnant et en prenant leur enseignement en charge.

Les besoins par rapport à la mise en oeuvre du programme

Les besoins identifiés par les enseignants en regard des principes liés à l'apprentissage, à l'enseignement, ou à l'évaluation peuvent se regrouper dans les catégories suivantes: les besoins de formation, de ressources humaines, de ressources matérielles, de stratégies ou «trucs» pédagogiques, d'améliorations de certaines conditions de travail, telles que le nombre d'élèves par classe, leur hétérogénéité sociale et académique ou le temps insuffisant pour faire face aux diverses demandes des différents intervenants du système éducatif et pour s'adapter aux changements. Les réflexions révèlent un besoin de matériel concret, de ressources et guides pédagogiques adaptés à la «réalité francophone en Ontario». Les enseignants expriment aussi le besoin de communiquer davantage avec leurs collègues pour «échanger des idées, travailler en équipe et être davantage encouragés et écoutés».

Les initiatives du personnel enseignant en matière de mise à jour

Les attentes du personnel enseignant en matière de changement de leurs pratiques reflètent une volonté de différencier davantage leur pratique pour répondre aux divers besoins académiques, socio-affectifs des élèves, de développer des techniques pour mieux les connaître, des techniques de gestion des différences, d'intervention individualisée auprès des élèves. Les réflexions révèlent également le souci de diversifier les stratégies pédagogiques et d'évaluation, d'intégrer davantage les matières pour amener les élèves à établir des liens entre elles et avec la vie quotidienne et d'accorder davantage de place aux interventions, aux échanges verbaux entre les élèves et en petits groupes. Ils se veulent capables d'initiatives pour prendre en charge d'autres éléments qui leur apparaissent importants pour leur perfectionnement professionnel, comme l'approfondissement de techniques pédagogiques correspondant aux réalités de la salle de classe, c'est-à-dire répondant aux divers besoins de chacun; de techniques permettant d'éta-

blir un juste milieu entre les attentes du curriculum et les caractéristiques particulières des élèves. Sont également évoqués la mise à jour en regard du curriculum et une meilleure compréhension des élèves.

Conclusion

L'inventaire des réflexions des neuf enseignants de la même école a permis d'observer comment le programme-cadre d'actualisation linguistique est mis en oeuvre. En s'appuyant sur le fait que le curriculum se vit dans des situations réelles de la salle de classe comme le suggère Gérin-Lajoie (1993), le portfolio a guidé les enseignants dans leur quête pour comprendre leurs propres pratiques. Les enseignants de cette étude exploratoire se sont engagés dans une pratique réflexive en vue de percevoir et de comprendre leur propre façon de penser et d'agir par rapport au curriculum. Ils ont entrepris une démarche qui leur permettrait de prendre des décisions éclairées par rapport à leurs propres forces et faiblesses, et ce dans le but de se perfectionner. Ils se sont engagés dans un questionnement par rapport à leurs intérêts immédiats. Comme Hannay (1994) le suggère, lorsque les stratégies de mise en oeuvre encouragent et permettent aux enseignants de penser et de s'exprimer sur leurs problèmes pratiques, ils entrent plus facilement dans un cycle pour réfléchir, agir, réviser et se perfectionner. Et c'est dans cette perspective que le portfolio a permis aux enseignants de l'étude de se doter d'un mode de perfectionnement axé sur un processus de questionnement sur les pratiques comme l'a défini Darling-Hammond et McLaughlin (1995). Les enseignants ont pu ainsi, à partir de leurs portfolios, décrire leurs expériences et prévoir les mises à jour nécessaires à leur perfectionnement. Ils sont conscients que c'est un processus continu, ils ont identifié des besoins, des changements à apporter, des initiatives par rapport à leurs pratiques pédagogiques, ce qui constitue une étape importante dans l'évolution d'un perfectionnement professionnel et à la poursuite du questionnement (Little, 1993).

Malgré toutes les promesses liées à l'utilisation du portfolio professionnel comme outil pouvant faciliter le développement professionnel, la pratique réflexive, le changement au sein de l'école et l'amélioration de la mise en oeuvre du curriculum, il y a peu d'études sur son utilisation dans le contexte quotidien de la salle de classe. L'étude présentée est exploratoire, elle rapporte simplement les données recueillies auprès de 9 enseignants qui ont utilisé le portfolio dans leurs pratiques quotidiennes de mise en oeuvre d'un curriculum. D'autres études sont nécessaires, à plus grande échelle et dans d'autres programmes, pour confirmer les effets de l'utilisation du portfolio comme outil de mise en oeuvre d'un curriculum. Pour constituer un outil potentiel de promotion de la pratique réflexive (Krause, 1996), l'introduction du portfolio requiert une planification minutieuse du point de vue de temps et de compréhension du processus. De plus, s'il est utilisé pour l'évaluation des enseignants, il faudra y inclure des normes qui

permettraient, selon Simon et Forgette-Giroux (1994), l'observation systématique des compétences et des progrès réalisés par l'enseignant.

Références bibliographiques

- Anson, C. M. (1994). Portfolios for Teachers: Writing our way to reflective practice. In L. Black, D. Daiker, J. Sommers & G. Stygall, *New Directions in Portfolio Assessment. Reflective Practice, Critical Theory and Large-Scale Scoring*. Portsmouth: Boynton Book Publishers. 243-261.
- Antonek, J. L., McCormick, D. E. & Donato, R. (1997). The student teacher portfolio as autobiography: Developing a professional identity. *The modern Language Journal*, 81, 15-25.
- Barton, J. & Collins, A. (1993). Portfolios in teacher education. *Journal of Teacher Education Quarterly*, 44, (3), 200-210.
- Berger, M. J. (1999a). Vers un modèle d'intervention précoce en lecture en actualisation linguistique. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 55, (4), 515-531.
- Berger, M. J. (1999b). *Portfolio de l'enseignante et de l'enseignant*. Vanier: Centre Franco-ontarien de ressources pédagogiques.
- Berger, M. J. (1995). Professional development through renewal of teaching practices. In L. Hannay, W. Seller, J. Ross, *Supporting a learning organisation: A compendium of resources*. Ministry of Education and Training: Transfer Grant Report: Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. 38-54.
- Bernard, R. (1997). Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23, 509-526.
- Camp, R. (1990). Thinking Together About Portfolios. *The Quarterly of the National Writing Project and the Center for the Study of Writing*, 12, (2), 8-14, 27.
- Cazabon, B. (1997). L'enseignement en français langue maternelle en situations minoritaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 23, 483-508.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1988). Studying teachers knowledge of classrooms: collaborative research, Ethics, and the negotiation of narrative. *Journal of Educational Thought*, 22, (2A), 269-282.
- Darling-Hammond, L., Wise, A.E. & Kleine, S.P. (1997). *A licence to teach: Building a professional for 21st century schools*. Boulder, CO: Westview.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M. (1995). Politics that support professional development in an era of change. *Phi Delta Kappan*, 17, (8), 597-604.
- Dietz, M. (1994). Using portfolios as a framework for professional development. *Journal of Staff Development*, 16, (2), 40-43.
- Edgerton, R., Hutchings, P. & Quinlan, K. (1991). *The teaching portfolio: Capturing the scholarship in teaching*. Washington, D.C.: American Association for Higher Education.
- Fountain, C. A. & Evans, D. B. (1994). Beyond shared rhetoric: A collaborative change model for integrating preservice and inservice urban educational delivery systems. *Journal of Teacher Education*, 45 (3), 218-227.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Yossey-Bass.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depth of the educational reform*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (Ed.). (1992). *Teacher development and educational change*. London, New York: Falmer Press.
- Gauthier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec: Les presses de l'Université Laval.
- Gérin-Lajoie, D. (1993). Les programmes d'initiation à l'enseignement en milieu franco-phone minoritaire. *La revue canadienne des langues vivantes*, 49, 799-814.

- Grant, G. E. & Huebner, T. A. (1998). The Portfolio Question: A powerful synthesis of the personal and professional. *Teacher Education Quarterly* 25, (1), 33-43.
- Hannay, L. (1994). Strategies for facilitating reflective practice: The role of staff developers. *Journal of Staff Development*, 15, (3), 22-26.
- Hebert, E. A. (1992). Portfolio invites reflection from students and staff, *Educational Leadership*, 49 (8), 58-61.
- Krause, S. (1996). Portfolios in teacher education: Effects of instruction on preservice teachers early comprehension of the portfolio process. *Journal of Teacher Education Quarterly*, 47, (2), 130-138.
- Lafrance, F. (1993). Les conditions sociolinguistiques de l'enseignement du français langue minoritaire et leurs conséquences sur la pédagogie du français langue maternelle en Ontario. *Revue du Nouvel Ontario*, 15, 11-34.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1996). *Recherche qualitative: fondements et pratiques* (2e éd.). Montréal: Éditions Nouvelles.
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teachers' development. *Phi Delta Kappan*, 76, (8), 591-596.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, C.A.: Gage Publications.
- Little, J. (1993). Teachers, professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15, (2), 129-151.
- McCombs, B. (1997). Self-assessment and reflection: Tools for promoting teacher changes towards learner-centred practices. *Nassp Bulletin*, 81, (587), 1-14.
- Miles, M. & M. Huberman (1991). *Analyse des données qualitatives, recueil de nouvelles méthodes. Pédagogies en développement, Méthodologie de la recherche*. Bruxelles: De Boeck.
- Ministère de l'éducation et de la formation de l'Ontario. (1997). *Le curriculum de l'Ontario de la 1ère à la 8e année*. Toronto.
- Ministère de l'éducation et de la formation de l'Ontario. (1994). *Programme-cadre Aménagement linguistique et Perfectionnement du français. Paliers élémentaire et secondaire*. Toronto.
- Schön, D. A. (1996). *Educating the reflective practitioner toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Fransisco, C. A.: Yossey-Bass Inc.
- Simon, M. & Forgette-Giroux, R. (1994). Vers une utilisation rationnelle du dossier d'apprentissage. *Mesure et évaluation*, 16, (3), 24-35.
- Smylie, M. (1992). Teacher participation in school decision making: Assessing willingness to participate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14, (1), 53-67.
- Stone, B. A. (1998). Problems, Pitfalls and Benefits of Portfolios. *Journal of Teaching Education Quarterly*, 25, (1), 105-114.
- Varus, L. G. & Collins, A. (1991). Portfolio documentation and assessment center exercises: A marriage made for teacher assessment. *Teacher Education Quarterly*, 18, (3), 13-29.
- Wagner, M. (1991, March 21-22). *Teacher professionalism and school improvement in an occupational community of teachers of English*. Paper presented at the Ethnography and Education Forum, University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Weber, S. (1986). The Nature of Interviewing. *Phenomenology + Pedagogy*, 2, (4), 65-72.
- Wheeler, P. H. (1993). *Using portfolio to assess teacher performance*. Livermore, CA: EREAPA Associates.
- Wolfe, K. (1991). The Schoolteacher's Portfolio: Issues in Design, Implementation and Evaluation. *Phi Delta Kappan*, 72, (2), 129-136.

Exploration of the teacher's portfolio as a tool for reflection and curriculum implementation

Abstract

This journal contribution presents the teacher portfolio as a thought provoking tool for teachers from the perspective of professional continued education, especially in the field of languages. This reflective tool fits right in with popular and current thoughts concerning continued education. Here the active participation of the teacher in the decision making process is accentuated. The continuity of reflective practice should lead teachers to make themselves more aware of what they know, their competencies and their convictions. Further, through a teacher's self awareness and through being motivated enough, teachers have the chance to become involved in the changes and reform process which has taken place in the past few years of the education system.

Il portfolio dell'insegnante quale strumento di riflessione e di traduzione pratica del curricolo

Riassunto

Questo articolo presenta il portfolio come mezzo atto a favorire la pratica riflessiva dell'insegnante nell'ottica della formazione continua nel campo linguistico. La pratica riflessiva s'inserisce nelle correnti di pensiero che attribuiscono all'insegnante un ruolo attivo nelle procedure decisionali attinenti alla formazione continua. Se realizzata con continuità, la pratica riflessiva dovrebbe permettere agli insegnanti di prendere coscienza delle proprie conoscenze, competenze e convinzioni e creare le premesse motivazionali affinché possano impegnarsi nei processi del sistema scolastico avviati negli ultimi anni.

Das Lehrerportfolio als Instrument der Reflexion und der Umsetzung des Lehrplanes

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt das Portfolio als Instrument einer reflexiven Praxis von Lehrerinnen und Lehrern aus dem Blickwinkel der professionellen Weiterbildung im Sprachbereich dar. Die reflexive Praxis ordnet sich den aktuellen Strömungen der Weiterbildung zu, die den Akzent auf die aktive Partizipation der Lehrerinnen und Lehrer an Entscheidungsprozessen legen. Mit Kontinuität durchgeführt sollte die reflexive Praxis Lehrerinnen und Lehrer dazu führen, sich ihrer Kenntnisse, Kompetenzen und Überzeugungen bewusster zu werden, und sie mit dem notwendigen Selbstbewusstsein und der notwendigen Motivation versehen, um sich im Veränderungs- und Reformprozess des Bildungssystems, der in den letzten Jahren in Gang gekommen ist, zu engagieren.

