

L'USAGE DU PORTFOLIO EUROPÉEN POUR LES ENSEIGNANTS EN LANGUES EN FORMATION INITIALE (PEPELF) DANS LA FORMATION DES STAGIAIRES EN DIDACTIQUE DE L'ALLEMAND

Finestra

Ziel des Beitrags ist es, einen Überblick zu vermitteln über die Art und Weise, wie die DAF-Didaktiker und Praxisausbilder am IUFE den EPOSA an ihre spezifischen institutionellen Bedürfnisse angepasst haben. Es geht genauer darum, anhand der Analyse von fünf Interviews Vor- und Nachteile dieses Ausbildungsinstrumentes aus Sicht der Praxisausbilder zu erfassen. Wir zeigen, welche Vorstellungen diese über die möglichen Funktionen des EPOSA haben, wie sie in der Ausbildung damit arbeiten und welche Schwierigkeiten ihnen dabei begegnen.

1. Introduction

Lors de l'intégration de la formation des enseignants du secondaire (IUFE) à l'Université de Genève en 2008, le groupe des didacticiens des langues étrangères (désormais LE) a décidé d'introduire le *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale* (PEPELF)¹ comme outil d'(auto) évaluation de la pratique.

Ce choix semblait judicieux pour plusieurs raisons. Il permettait d'opérationnaliser le référentiel plus général de l'IUFE, de fournir un cadre commun aux formateurs en LE, de créer des liens entre ateliers didactiques et stages pratiques et de familiariser les enseignants en formation avec un type d'outil dont ils étaient censés enseigner l'usage à leurs élèves (Portfolio de l'enseignement des langues). L'objectif du présent article est de présenter quelques résultats d'interviews menées avec des formateurs de terrain (désormais FT) sur leurs représentations concernant les fonctions de cet outil et sur la manière dont ils l'utilisent en formation. Après un bref rappel des fondements théoriques du PEPELF, nous

décrivons la manière dont le groupe d'allemand a travaillé avec ce document. Nous présentons ensuite quelques résultats issus des interviews menées autour de trois axes: fonctions, usage du PEPELF et difficultés rencontrées.

2. Les fondements du PEPELF, réflexions préalables et opérationnalisation par les formateurs universitaires en didactique de l'allemand

Conçu dans le but d'unifier la formation des enseignants de LE en Europe, le PEPELF se définit avant tout comme un outil de réflexion et d'autoévaluation. Il s'organise autour de 196 descripteurs de compétences, regroupés en différents domaines de la didactique des langues: contexte, méthodologie, ressources, planifier et donner des leçons, apprentissage autonome et évaluation (Newby, 2007a, 2007b).

Lors de la mise en place du dispositif de formation, nous nous sommes confrontés à quatre questions fondamentales. La première avait trait à la fonction de l'outil. Souhaitant l'utiliser aussi comme

Marianne Jacquin ●

Genève

Marianne Jacquin, Dr., est chargée d'enseignement en didactique de l'allemand à l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE) de l'Université de Genève pour le secondaire. Ses recherches portent sur l'enseignement de la lecture en langue de scolarité et langue étrangère, les genres textuels et l'approche actionnelle en langue étrangère.



¹ Pour en savoir plus: <http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/PublicationID/16/language/fr-FR/Default.aspx>

moyen d'évaluation du travail du stagiaire dans ses classes, nous faisons d'emblée le choix de le détourner de sa fonction première (Newby, 2007a: 26).

La deuxième question portait sur la nécessité de faire un choix parmi le nombre élevé de descripteurs. Nous avons opté pour une sélection de compétences qui nous paraissaient essentielles à maîtriser à l'issue de la formation initiale et les avons organisées dans une progression: p. ex. connaître les plans d'études, savoir planifier un cours et une séquence d'enseignement, maîtriser l'usage de la langue-cible entraînent en cohérence avec des contenus abordés en première année de formation dans les ateliers. Pour la deuxième année, nous avons sélectionné des descripteurs qui permettaient d'approfondir les gestes appris, portant sur la différenciation, l'enseignement de stratégies d'apprentissage, l'utilisation des MITICs...

Le tableau 1 montre quelques exemples de la manière dont nous avons organisé la progression.

Tableau 1: organisation de quelques descripteurs du PEPELF dans une progression

Domaine	Première partie de la formation	Deuxième partie de la formation
Structuration du plan de cours	Je suis capable de structurer un plan de cours (...) selon une séquence de contenus et d'activités cohérente et variée.	Je suis capable de souplesse dans la mise en oeuvre de mon plan de cours et je sais répondre aux intérêts des apprenants au fur et à mesure que le cours avance.
Gestion du temps en classe	Je sais évaluer le temps nécessaire à des activités et des sujets donnés et les planifier en conséquence.	Je sais ajuster le temps dont je dispose en cas de situations imprévues
Evaluation	Je sais utiliser les procédures d'évaluation adéquates pour présenter et contrôler les progrès d'un apprenant (comptes rendus, listes de contrôle, notes, etc.).	Je sais utiliser les échelles d'évaluation du Cadre européen commun de référence pour les langues.

A l'issue de cette sélection, les stagiaires disposaient d'un document avec un choix de 24 descripteurs qui faisaient l'objet d'un travail lors des visites des formateurs dans les classes de stage. Ils étaient amenés, lors de la deuxième partie de la formation, à faire un choix personnel parmi d'autres descripteurs du PEPELF pour les intégrer dans leur projet de formation.

Une troisième question centrale touchait au caractère plus ou moins dogmatique des descripteurs. Certains sont formulés de manière neutre: *je suis capable de comprendre les exigences et les niveaux fixés par les programmes nationaux ou locaux*. Mais

d'autres, liés à la didactique des compétences langagières ou à l'autonomie des élèves se fondent sur des théories didactiques ou pédagogiques bien précises: *Je sais évaluer et sélectionner des activités et exercices grammaticaux qui soutiennent l'apprentissage et encouragent la communication écrite et orale* (enseignement intégré de la grammaire) ou *Je peux évaluer et sélectionner des activités variées qui aident les apprenants à reconnaître les processus individuels et les styles d'apprentissage et à réfléchir* (métacognition). Même si ces principes correspondent à un enseignement moderne, ils reflètent une forme de norme qui entre en contradiction avec l'enseignement académique qui vise à présenter différentes approches, à favoriser leur appropriation en tant qu'outils pour enseigner et à inciter à une réflexion critique sur leurs apports et inconvénients dans différents contextes.

La quatrième question concernait le degré de transparence des descripteurs. La pratique a montré la nécessité de clarifier, aussi bien pour les formateurs que pour les stagiaires, les attentes sous-jacentes à chacun des descripteurs sélectionnés. C'est un travail qui s'est fait au sein d'échanges entre formateurs et en intégrant régulièrement les descripteurs dans le travail des ateliers.

Après quatre ans d'utilisation et de légers remaniements d'une année à l'autre, nous avons voulu faire un bilan sous forme d'une enquête auprès des FT.

3. Le PEPELF: à quoi ça sert?

Notre recherche visait à cerner si, et dans quelle mesure, l'introduction et l'usage d'un outil destiné à l'analyse des pratiques sous forme d'(auto) évaluation permet, dans la perspective des FT, de *développer des compétences qui se manifestent par la mise en oeuvre de gestes didactiques* chez des enseignants débutants dans le domaine des LE. Les compétences fondamentales, directement liées à l'acte d'enseigner, sont décrites dans le référentiel de l'institution de formation:

- > Se situer en tant qu'expert-e de sa discipline d'enseignement, exerçant un rapport critique à son égard, connaissant son histoire, ses méthodes, ses moyens d'enseignement, ses plans d'études et la progression prévue des élèves;
- > Transmettre, et permettre aux élèves de construire des connaissances solides, notamment dans le but de leur donner accès à d'autres formations;
- > Gérer un groupe-classe en tenant

compte de sa dynamique et des différences entre les élèves, dans le but de garantir des apprentissages dans un contexte favorable à tous et à toutes;

- › Savoir évaluer l'impact d'un outil MITIC sur l'apprentissage des élèves, connaître et traiter les questions et démarches pédagogiques spécifiques que l'usage MITIC soulève et savoir mesurer, de manière critique, leur réel apport pédagogique².

Nous distinguons quatre gestes didactiques fondamentaux dont la maîtrise permet de construire des savoirs et gérer une classe: la planification et mise en place de dispositifs didactiques (tâches, exercices, supports d'enseignement, formes sociales de travail, organisation du temps et de l'espace...), régulation des activités, construction d'une mémoire didactique et institutionnalisation des savoirs.

Il s'agissait aussi d'étudier l'adéquation de l'outil PEPELF avec les contenus présentés dans les unités de formation (UF) de l'Université, plus particulièrement les ateliers orientés vers l'analyse des pratiques à l'aide de concepts. Ou autrement dit, de vérifier si le principe «encourager à réfléchir aux compétences qu'un enseignant s'efforce d'acquérir et au savoir sous-jacent qui alimente ces compétences» (Newby *et al.*, 2007) visant *l'intégration entre savoirs et compétences* est favorisé par un tel outil.

Nous avons mis en place des interviews semi-dirigées d'une durée d'environ 1h30 avec cinq FT. Ces entretiens ont été enregistrés, transcrits et analysés sous l'angle des questions de recherche suivantes:

- › De quelle manière les FT perçoivent-ils la fonction de cet outil, ses avantages et inconvénients ?
- › Quels problèmes rencontrent-ils dans la formation ?
- › Quel(s) usage(s) les FT font-ils de l'outil ?

Les questions des interviews visaient à faire ressortir, entre autres, les éléments suivants:

- › les apports et limites de l'outil dans l'usage avec les stagiaires
- › les principales difficultés rencontrées lors de la mise en place
- › les moments, lieux et formes d'usage de l'outil (p.ex.: pendant l'observation, l'entretien, la rédaction des comptes rendus; l'explicitation des descripteurs aux stagiaires, contrat de formation autour de certains gestes didactiques...).

L'analyse des contenus a permis de

regrouper les propos des FT en six catégories thématiques: les fonctions du PEPELF, son usage dans la pratique de formation, les principaux problèmes rencontrés, les forces et faiblesses du document, les modifications proposées et les liens entre ateliers et stage que l'outil permet (ou non) de tisser. Nous présentons ici les trois premières thématiques qui nous semblent être les plus pertinentes pour la formation des enseignants.

3.1 Les fonctions du PEPELF

Nous parlons ici du document que nous avons conçu avec les 24 descripteurs sélectionnés (cf. partie 2). L'analyse fait ressortir huit fonctions principales du document.

- › Il décrit les différentes facettes de la profession;
- › Il simplifie, permet de centrer son observation et de travailler sur certains points spécifiques avec le stagiaire;
- › Il incite à la réflexion;
- › Il a un effet libérateur;
- › Il crée une base commune;
- › Il sert d'instrument d'analyse de la pratique;
- › Il permet d'organiser son rapport de stage;
- › Il est surtout perçu par les stagiaires comme outil d'évaluation.

3.2 L'usage du PEPELF par les formateurs de terrain (FT)

L'usage du document tourne autour de trois domaines. Le premier domaine porte sur l'explicitation des descripteurs en amont, soit lors d'une première entrevue qui permet de fixer les attentes, soit chaque fois qu'il y a une difficulté de compréhension durant le suivi des stagiaires. La deuxième manière de travailler avec les descripteurs consiste à montrer comment les intégrer dans la planification. Et finalement, les FT s'en servent comme outil d'analyse d'une leçon.

L'explicitation des descripteurs peut prendre différentes formes. Un FT propose une sorte d'analyse de texte qui lui permet de faire émerger les représentations des stagiaires tout en contextualisant leur utilisation:

Moi, j'ai pris le parti, en tout cas la première fois qu'on se voit, de prendre chacun des points et de faire le travail que j'ai fait seul, mais avec eux. C'est-à-dire pendant l'entretien préliminaire, j'ai pris le point 5.1. et on l'a lu ensemble: à ton avis, derrière ce point, qu'est-ce qui se cache, derrière cet objectif-là et quelles

² <https://www.unige.ch/iufefiles/6914/6055/8941/ANNEXE2REFERENCETIELDECOMPETENCES1.pdf>

L'outil PEPELF ne dispense pas de la nécessité d'une constante explicitation des attentes dans la relation de formation.

seraient peut-être les manières de les gérer dans un premier temps en classe et est-ce qu'on peut vraiment gérer en classe, ou bien le prendre, le respecter quand on prépare son cours.

Un autre FT propose une double démarche de reformulation – par lui-même et par le stagiaire – et de relier les descripteurs à des situations concrètes en classe:

Je reformule d'abord, je demande ce qui n'est pas compris, en général il y a pas tout qui n'est pas compris, ensuite je demande ce qu'il a compris et ensuite je trouve une situation dans laquelle c'est applicable et à partir de là je développe.

Les FT se servent ensuite du document comme aide à la planification du cours. Là aussi on peut distinguer différentes manières de procéder. Un des FT aide son stagiaire à relier des descripteurs pertinents avec des activités planifiées. Un autre FT part d'un descripteur et procède à une énumération des possibles concrétisations sous forme d'activités à planifier:

Oui, mettre les élèves à l'aise en leur proposant des activités orales différentes et puis regarder (avec stagiaires) quelles idées avez-vous? Là il y a beaucoup d'exemples

Dans le même ordre d'idées, le formateur demande au stagiaire de créer un exercice qui réponde à un descripteur, ici pour remplir l'exigence d'une approche intégrée du vocabulaire:

Une compréhension écrite c'est liée à un des travaux que je fais avec eux, c'est: donne-moi un exercice type où vocabulaire ou grammaire et compréhension écrite sont liées. C'est intéressant, parce que là il y a des hésitations.

Finalement, les formateurs font référence au document suite à une leçon observée (moi lors d'un entretien sur un cours, je vais revenir sur ce point-là), et s'en servent alors comme outil d'analyse:

Même si un cours est catastrophique on peut se dire, bon, prenons un point. Prenons juste: qu'est-ce que je pourrais améliorer qui, un peu comme le système du collier, fait que les perles vont se suivre. Et c'est ce que je fais. J'en prends, je ne vais pas au-delà de 3.

Cette démarche est suivie de propositions alternatives concrètes qui permettent d'améliorer son cours, en lui donnant une plus grande cohérence:

Exemple fin du cours, ça vient souvent, c'est relié au timing évidemment. Je prends le cours qu'ils ont fait et je dis p.ex.: on

aurait pu arrêter là et faire un lien p.ex. ils parlent des auxiliaires avec des animaux et au début du cours suivant on peut revenir là-dessus en amenant des exemples concrets ou personnalisés, des images d'un animal qu'ils ont à la maison.

Malgré le caractère évaluatif de notre document, un des formateurs souligne l'importance de favoriser l'autonomie du stagiaire en évitant de le transformer en «exécutant»:

C'est pas possible, parce que personne ne peut me dire: fais ça en cours. Et même en tant que formateur, je ne peux pas le dire à mes étudiants. Je peux juste dire: vous pourriez essayer ça. Intéressez-vous à ceci.

Il propose une démarche globale qui accompagne, de la planification commune jusqu'à l'analyse de la leçon observée:

Exemple «Wechselspiel» (voir Dreke & Lind, 1986), construction ensemble, tu l'expérimentes et on regarde comment ça se passe. Et au moins tu auras appris quelque chose de nouveau.

3.3 De quelques problèmes rencontrés

Parmi les problèmes rencontrés, les FT évoquent essentiellement des réticences à travailler avec les descripteurs ou des difficultés de compréhension et d'assimilation chez les stagiaires. Les résistances se manifestent soit par une ignorance du document, soit par une remise en question face aux exigences de certains descripteurs, comme [p.ex.](#) celui sur la nécessité de parler la langue-cible en classe:

Mme X fait globalement un bon cours. Mais quand tu regardes après, elle parle qu'en français. (...) Elle ne voit pas vraiment pourquoi il faut s'y mettre, ben il faut s'y mettre parce que c'est aussi dans le référentiel, entre autres ça se fait dans une classe et il faut s'y mettre parce qu'après, enfin j'ai parlé des heures avec elle mais ça rentre pas.

Les difficultés de compréhension sont surtout attribuées au degré d'abstraction important des descripteurs: au début pour un candidat qui doit préparer ses cours c'est trop théorique. Et à la difficulté de se forger une représentation des attentes:

mais je me suis rendue compte qu'ils ont du mal à avoir des représentations, de se faire des représentations pour la plupart de ces points-là.

D'autres obstacles sont pointés en lien

avec la possibilité d'assimiler l'ensemble des descripteurs proposés. La principale raison évoquée est celle du trop grand nombre:

Je pense que les stagiaires doivent surmonter ce grand mur qui s'élève, énormément de descripteurs, mon dieu il faut que je sache faire tout ça. J'ai ressenti très fortement de devoir le transmettre et pour le stagiaire de devoir assimiler.

Les difficultés pointées chez les stagiaires sont aussi décrites comme celles de certains formateurs. Ils évoquent des problèmes dans la compréhension de certains descripteurs (c'est pas très clair), dans la capacité à distinguer certains descripteurs entre eux (*entre x et y je vois pas vraiment la différence*) et l'embarras de devoir les expliquer aux stagiaires (*je serais embêtée, je saurais pas lui dire la différence*). Certaines formulations sont estimées trop complexes, voire certains critères trop exigeants, dans la mesure où le formateur lui-même n'arrive pas à les remplir dans sa propre pratique, comme ci-dessous l'utilisation de la langue-cible:

C'est quelque chose que je dois travailler presque au quotidien, ça me paraît parfois un peu bizarre d'aborder ce thème avec un stagiaire parce que pour moi ce n'est pas acquis non plus à 100%. Je ne sais pas si ça peut être acquis.

Un autre problème concerne l'absence de liens effectués avec les enseignements de l'atelier (*Mais aucune des deux ne fait référence aux cours qu'elles suivent! C'est vrai, le lien entre la pratique et ce côté plus théorique, ben il n'est pas fait du tout*) ou le rejet (*Des fois ils disent «Ca marche pas ce qu'on a appris en atelier», parce qu'on ne peut pas appliquer*).

D'autres difficultés sont mentionnées, telles que l'inadéquation entre choix d'un descripteur par le stagiaire et planification de son cours qui ne permet pas de l'observer et de le travailler, ou celle de ne pas négliger les autres gestes alors qu'on a décidé de se focaliser sur un geste précis.

4. Remarques conclusives

Ce bref aperçu des fonctions et de l'usage que font les FT du document, montre avant tout son potentiel comme outil de formation et d' (auto) évaluation. Les efforts d'explicitation et d'illustration des descripteurs par des exemples, leur intégration systématique dans toutes les phases du travail (planification, observation, analyse et évaluation) permettent d'aborder les contenus didactiques ou méthodologiques qui leur sont associés.

Les difficultés évoquées sont inhérentes à la formation et pointent vers la nécessité d'une constante explicitation des attentes dans la relation de formation. Ce qui nous semble intéressant, c'est que les exigences posées aux stagiaires à former, renvoient parfois les formateurs à leurs propres limites en tant qu'enseignants. La cohérence entre leur propre agir en classe qu'ils considèrent comme devant faire modèle, et les contenus de la formation est un de leurs soucis constants. La crainte de surcharger les stagiaires par trop de descripteurs – rappelons ici que nous les avons réduits de 196 à 24! – provient de la préoccupation de pouvoir les approfondir et d'un seuil d'excellence attendu. C'est peut-être là que la fonction de l'outil comme instrument d'évaluation montre ses limites.

Dans la version 2015-2016 de notre document, nous avons tenu compte des modifications proposées par les formateurs (reformulation et distinction plus précise de certains descripteurs, insertion de descripteurs portant sur la gestion de classe...) et avons transformés les énoncés «être capable de faire» en tâches à effectuer et en gestes observables en classe: *Dans son enseignement et lors des visites de classes, la/le stagiaire effectue les tâches et les gestes suivants*. La partie des contenus didactiques a été déclinée également en tâches, p.ex.: *Mener avec ses élèves des activités de production/interaction orale de qualité: Évaluer et sélectionner des matériels variés pour stimuler des activités de production orale (supports visuels, textes, documents authentiques etc...), aider les apprenants à mettre en œuvre des stratégies de communication (demander une clarification, vérifier sa compréhension etc.) et de compensation (paraphraser, simplifier, etc.) au cours d'un échange oral*.

Partant du constat d'une perception de l'outil par les stagiaires comme instrument d'évaluation et pour éviter de renforcer cette impression en définissant un seuil de maîtrise fixé pour chaque descripteur (rappelons ici que le PEP ELF propose des flèches continues sur lesquels les stagiaires sont censés se situer eux-mêmes), nous avons privilégié leur capacité à développer, à travers des tâches de formation, leur panoplie de contenus et de méthodes. Ainsi, le référentiel de compétences peut devenir, même si les stagiaires ne font pas toujours explicitement le lien entre contenus des ateliers et pratique du stage, le lieu d'intégration des deux unités de formation.

Références bibliographiques

- Dreke, M. & Lind, W. (1986). *Wechselspiel. Sprechansätze für die Partnerarbeit im kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Institut de formation des enseignants (2009). *Référentiel de compétences*. <https://www.unige.ch/iufe/files/6914/6055/8941/ANNEXE2REFERENTIELDECOMPETENCES1.pdf> (consulté le 25 août 2016)
- Newby, D. et al. (2007a). *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale. Un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues*. Conseil de l'Europe.
- Newby, D. (2007b). The European Portfolio for Student Teachers of Languages. *Babylonia* 3/2007, 23-27.