

Un outil personnel pour apprendre à apprendre : le portfolio (versions apprenant et enseignant*)

Marie-Françoise Pungier
Université Préfectorale d'Osaka
mfp?las.osakafu-u.ac.jp

Actuellement, s'intéresser à l'"apprendre à apprendre" revient en fait à réfléchir sur "l'autonomisation" de l'acteur social, tel que l'entend le Cadre européen commun de référence pour les langues (ci-dessous CECR), et ce qu'il soit apprenant ou enseignant. Mais qui dit "autonomisation" ou encore "autonomie" ne parle pas forcément de la même chose. Dans un article dynamique paru en 2007¹, C. Germain distingue, dans le cas spécifique de l'apprenant, plusieurs angles d'approche possibles. Le plus important à ses yeux est bien de viser à l'autonomie langagière, c'est-à-dire « *la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2* »². Mais cela nécessite à son avis encore des précisions. Il ajoute ainsi qu' « *autrement dit, tant qu'un apprenant n'est pas en mesure d'utiliser spontanément la langue apprise dans une situation authentique de communication, il ne saurait être question de parler d'autonomie langagière. En deçà de ce niveau, il ne sera question que de compétence langagière, sans plus. Par hypothèse, on posera donc que, dans l'apprentissage d'une L2, l'autonomie d'apprentissage (en tant que processus) vise avant tout au développement de l'autonomie langagière (en tant que produit).* » Mais, si l'autonomie d'apprentissage est quelque chose de personnel, elle ne correspond certainement pas à un apprentissage en solitaire, ni simplement à un apprentissage à son rythme. Il y manque encore la "capacité à émettre un jugement critique sur son propre apprentissage"³, en d'autres termes la capacité à la réflexivité, et il convient d'y "ajouter la notion d'interdépendance"⁴,

* La perspective retenue ici diffère en partie de celle retenue pour l'atelier proposé lors des XXIIèmes Rencontres Pédagogiques du Kansai les 28 et 29 mars 2008.

¹ Voir Germain C., (2007), Autonomie langagière et TIC (Technologies de l'Information et de la communication), in *Revue japonaise de didactique du français*, Études didactiques, Vol. 2, n. 1, Société Japonaise de Didactique du Français, pp.112-129.

² in Germain C. et Netten J.,(2004), Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS, *ALSIC* 7 [Apprentissage des langues et Systèmes d'Information et de Communication] – revue en ligne, pp. 55-69, p. 57), cité par Germain C. (2007), *ibid.*, p.113.

³ C. Germain emprunte cette idée à H. Holec. Cf. Germain C. (2007), *ibid.*, p.114.

⁴ Cf. Germain C. (2007), *ibid.*, p.115.

car l'apprentissage est un processus social.

Ainsi, au cœur de l'apprendre à apprendre se niche un ensemble de notions complexes qui ont déjà trouvé un lieu d'expression particulier dans le texte du CECR lui-même, qui s'organise autour de l'approche communicative (hypothèse basse) ou de l'approche communicationnelle (hypothèse haute), de la centration sur l'apprenant, tout en les valorisant. Mais si la démarche séduit intellectuellement, il n'en reste pas moins que des questions subsistent sur des formes concrètes possibles à donner à un travail d'apprentissage à l'autonomie, à une introduction efficace de l'apprendre à apprendre dans un cursus.

C'est à ce moment-là que le portfolio des langues peut faire son entrée car il constitue un outil amenant un acteur social à prendre conscience de ce qu'il en train de faire, à préciser où il se situe dans son apprentissage/ dans son enseignement, et à quel degré, à s'y projeter, à garder la trace de ce travail et à en témoigner. En un mot, le portfolio va permettre de développer la capacité à la réflexivité et développer une aptitude à s'ouvrir à l'autonomie langagière.

Les lignes qui suivent se proposent, dans un premier temps de mettre au jour l'architecture de portfolios existant (apprenant et enseignant) comme cadre général à une initiation à l'apprendre à apprendre à travers les buts qui s'en dégagent, puis de s'intéresser à la manière dont en activant leurs fonctions, il est possible de travailler et de développer par différents biais des compétences dans ce domaine..

1) Architecture de portfolios de langues en Europe (versions apprentissage/enseignement)

Il apparaît intéressant de mettre côte à côte deux définitions générales de l'outil de portfolio dans un contexte de didactique de la langue étrangère.

Du côté des apprenants, Francis Debyser et Christine Tagliante, par exemple, répondent à la question de la manière suivante : *“Qu'est-ce qu'un portfolio ? Un portfolio a une fonction d'information. Un portfolio est un document personnalisé, propriété de l'apprenant, qui témoigne de son itinéraire d'apprentissage, de ses efforts, de ses acquisitions, de ses diplômes mais aussi de ses expériences personnelles et de ses réalisations.”*⁵ Du côté des enseignants, en particulier ceux de langues en formation initiale, un très récent document propose l'explication suivante : *“Le portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale (PEPELF) est un document destiné aux étudiants qui entrent en formation initiale d'enseignant. Il vous invite à réfléchir sur les connaissances didactiques et les compétences nécessaires pour enseigner les langues vivantes, vous aide à évaluer vos propres compétences didactiques et vous permet de suivre vos progrès et d'enregistrer vos*

⁵ Francis Debyser et Christine Tagliante, Portfolio des langues/ mon premier portfolio / livret d'utilisation / Didier 2001, p. 2. Les passages soulignés le sont par nous.

expériences pratiques d'enseignement tout au long de votre formation d'enseignant."⁶ La similitude des buts réservés au portfolio révélée dans ces deux documents ne fait aucun doute.

Lorsqu'il s'agit de l'architecture proprement dite, les différences sont plus formelles que structurelles. Un portfolio de langue validé par le Conseil de l'Europe répond à un certain nombre de critères et comprend obligatoirement trois parties : la biographie langagière ; le passeport des langues ; le dossier. Mais plus précisément, qu'est-ce qui s'y met ?

Les auteurs du *"Guide à l'usage des concepteurs de PEL"* décrivent ainsi la biographie langagière : *"[elle] favorise l'implication de l'apprenant dans la planification de son apprentissage, dans la réflexion sur cet apprentissage et dans l'évaluation de ses progrès ; elle donne à l'apprenant l'occasion d'établir ce qu'il/elle sait faire dans chaque langue et de mentionner les expériences culturelles vécues dans le contexte éducatif officiel ou en dehors de celui-ci ; elle est organisée en vue de la promotion du plurilinguisme, c'est-à-dire le développement de compétences dans plusieurs langues."*⁷. Revenir sur ses apprentissages de la langue, quels qu'ils soient, constitue le premier pas d'une démarche réflexive qui se densifie en s'ouvrant sur le rapport que l'apprenant crée entre ces expériences-là et celle qui l'a amené à remplir le portfolio ainsi que toutes celles qui vont suivre.

Quant au passeport des langues, il *"donne une vue d'ensemble des capacités de l'apprenant en différentes langues à un moment donné (...) définie en termes de capacités en relation avec les niveaux de compétence du Cadre européen commun de référence ; le Passeport mentionne les certifications officielles et fait état des compétences langagières et d'expériences d'apprentissage linguistiques et interculturelles significatives en langue ; (...) il réserve une place à l'auto-évaluation, à l'évaluation par des enseignants et des institutions scolaires, ainsi que par des organismes de certification (...)."*⁸. Le passeport des langues permet à l'apprenant de faire le bilan de ses compétences et de les présenter sous forme de condensé d'expérience : par ce biais-là, il incite l'apprenant à faire le point sur les compétences acquises et donc, une fois encore, encourage le regard réflexif, qui se double ici d'une incitation à l'ouverture sur le monde.

Le dossier est sans doute la partie dont le nom est le plus évident puisqu'il *"offre à l'apprenant la possibilité de sélectionner des matériaux qui lui serviront à documenter et à illustrer ses acquis ou les expériences mentionnées dans la bibliographie langagière ou le*

⁶ D. Newby et alii, (2007), Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale / Un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, p.5. Il s'agit là d'un portfolio à cheval entre un portfolio d'apprentissage et un portfolio professionnel. Il peut toutefois très bien convenir aussi pour une formation continue. Les passages soulignés le sont par nous.

⁷ G. Schneider et P. Lenz, *Portfolio européen des langues : guide à l'usage des concepteurs*, CERLE, Université de Fribourg, p. 20.

⁸ G. Schneider et P. Lenz, *ibid.*, p. 16.

passport.”⁹. Il laisse donc la possibilité à l’apprenant d’exercer sa capacité de jugement et de faire preuve de sa maturité en choisissant les documents les plus appropriés à ce qu’il souhaite *dé-montrer*.

Dans le cas du portfolio enseignant, les catégories ne sont vraisemblablement pas encore aussi clairement définies que celles du PEL, et celles rencontrées dans le PEPELF sont au nombre de sept. Toutefois, les grandes lignes précédentes se retrouvent : une section de déclaration personnelle (ou section qui aide à réfléchir aux questions relatives à l’enseignement) ; une section d’auto-évaluation (elle se situe entre la biographie langagière et le passeport) ; un dossier ; un glossaire (il rassemble les “termes les plus importants concernant l’apprentissage et l’enseignement des langues utilisées dans le PEPELF” ; un index des termes utilisés dans les descripteurs ; un guide d’utilisation (comment faire pour bien remplir son portfolio et la signification du remplissage de telle ou telle section). Bien qu’il s’agisse du cas particulier des enseignants “en formation”, les perspectives ouvertes par ce portfolio restent, pour l’essentiel, valables et pertinentes dans le cas d’une formation continue.

2) Activation des fonctions des portfolios

Cette structure globale, incitant à faire très régulièrement le point sur des expériences, des acquis et des compétences, permet à chaque acteur-social concerné de pouvoir réaliser un travail autour de différents points qui pourraient être vus comme les fonctions principales du portfolio. C. Tagliante en cite onze dans son ouvrage sur l’évaluation. La plupart d’entre elles sont activées lorsque le portfolio est rempli par l’apprenant ou l’enseignant comme : - *renforcer et soutenir la motivation* ; - *encourager le plurilinguisme et le développement interculturel* ; - *améliorer, chez les apprenants et les enseignants, la prise de conscience des objectifs et des méthodes d’apprentissage des langues* ; - *créer ou renforcer, chez l’apprenant, une attitude à planifier, gérer et évaluer son propre apprentissage* ; - *permettre de rendre compte de leurs apprentissages dans différentes langues* ; - *présenter les compétences en langue de façon actualisée, transparente et positive*¹⁰.

Un texte, au minimum, bilingue français et japonais, mais mieux encore trilingue si l’anglais y est rajouté, rappelle à l’apprenant sa capacité à développer un profil plurilingue, i.-e. à reconnaître ses capacités, ses compétences dans plusieurs langues, en même temps (sur un continuum identitaire). Cette prise de conscience peut aussi s’accompagner d’un encouragement au développement d’un profil pluriculturel. Ainsi, dans la partie biographie langagière, l’apprenant peut faire le point sur ses différentes expériences de la langue et la

⁹ G. Schneider et P. Lenz, *ibid.*, p. 39.

¹⁰ Tagliante C., (2005), *L’évaluation et le Cadre européen commun*, Coll. Techniques et pratiques de classe, CLE International, Paris, p. 76.

manière dont il les a vécues. Ce travail devrait aussi concerner l'enseignant qui aura avantage à pratiquer un exercice similaire à celui qu'il demande à ses apprenants, en dégageant dans ses expériences, y compris professionnelles, ce qu'il y a aimé ou pas.

L'introduction proprement dite à la partie "apprendre à apprendre", souvent considérée comme une annexe "simple" ou en supplément de la "biographie langagière" se fait en deux temps : d'une part, avec, pour les étudiants une grille de repérage reprenant un certain nombre de techniques possibles de travail sur l'apprentissage de la langue. Pour les enseignants, la liste de repérage concerne les différents constituants du cours. Par exemple, ceux cités par le CERLE, se concentrent sur les critères suivant : *contexte ; méthodologie ; ressources ; préparation du cours ; faire cours ; apprentissage autonome ; évaluation de l'apprentissage*. Cette étape amène non seulement à se poser la question de qui est su, maîtrisé mais aussi de ce qui reste à améliorer

Il ne s'agit pas là encore de vouloir, soit devenir un natif pour les apprenants, soit de copier un enseignant, dont on aurait aimé les prestations en classe, pour les autres, mais de trouver sa propre voie et d'en éclairer les étapes : pour m'améliorer que dois-je travailler maintenant ? Quel objectif d'apprentissage, de technique de classe me fixé-je ?

Si pour l'apprenant, les formes pleines et absolues restent le niveau C2, et pour l'enseignant une hyper-maîtrise de tous les paramètres de la classe et des constituants d'un bon cours, il est certain que les poser dès le départ comme devant être atteint ici et maintenant risquent de décourager. C'est là qu'intervient un autre élément essentiel souvent détaché à tort du portfolio : le journal d'apprentissage. Il permet au jour le jour de dire ce qui est appris, acquis, et ce de quelle manière et de laisser se dire et se construire les relations que l'apprenant ou l'enseignant dégage dans son parcours individuel. Outre la perspective de l'auto-évaluation qui se dégage ici, celle du renforcement et du soutien à la motivation apparaît clairement.

En acceptant de remplir le portfolio qui lui convient, l'apprenant ou l'enseignant acquiert naturellement des réflexes et des habitudes de pensée essentiels au développement d'un potentiel autonomisant.

Le portfolio de part sa structure et le rythme de la régularité, voire de la répétition, à laquelle il incite et invite constitue le premier outil participant au développement de techniques d'apprendre à apprendre et donc par conséquent à l'acte d'apprentissage lui-même que ce soit sous sa forme première comme apprenant ou sous celle de la formation continue. Une fois, cette auto-centration réalisée, il est possible alors de le montrer à d'autres et de leur faire partager les acquis, de les leur soumettre pour évaluation. Le portfolio prend alors cette dimension d'outil de présentation d'un apprentissage, d'une formation approfondie, de savoir, de savoir-faire, de savoir-être, de savoir-apprendre, de savoir-enseigner et témoigne de la construction et de l'existence d'un sujet plurilingue-pluriculturel.