

Une expérimentation du PEL à l'université

PAR GAIL TAILLEFER
UNIVERSITÉ TOULOUSE 1 SCIENCES SOCIALES
DÉPARTEMENT DES LANGUES ET CIVILISATIONS
LABORATOIRE INTER-UNIVERSITAIRE DE RECHERCHE
EN DIDACTIQUE DES LANGUES

Des travaux toujours plus nombreux sur le *Portfolio européen des langues* (PEL)¹, dans plusieurs langues², témoignent maintenant de la profondeur du questionnement pédagogique et institutionnel présent à tous les niveaux de la chaîne éducative sur les notions d'autonomie, d'apprentissage « tout-au-long-de-la-vie », d'(auto-)évaluation et de plurilinguisme/pluriculturalisme. C'est dans ce cadre que nous avons voulu apporter encore un peu d'eau au moulin universitaire, en rapportant le bilan d'une expérience à grande échelle en première année de licence, et en en tirant les conclusions pour proposer des pistes pour l'avenir.

Nos propres expériences avec le PEL dans des contextes variés (Taillefer, 2005) ont fait ressortir trois considérations primordiales : comprendre et internaliser la notion de « je peux » (par rapport à « je ne peux pas ») prendra un certain temps pour les apprenants comme pour les enseignants; mettre en œuvre le PEL exige une formation et un accompagnement; enfin, le PEL doit être intégré pédagogiquement et institutionnellement au programme d'enseignement. Si la bibliographie européenne, surtout des pays du nord de l'Europe (Kohonen, 2003; Kohonen & Westhoff, 2000; Little, 2007; Schärer, 2004), rapporte les mêmes préoccupations, celles-ci nous semblent particulièrement cruciales dans le contexte français où la notion de « conscience langagière » (*language awareness*) est plutôt moins développée. Par ce terme, qui permet d'expliquer la relativité culturelle que l'on observe en matière de langues étrangères, nous entendons la représentation nationale (ou régionale, individuelle) de la place de sa propre langue et de son rapport avec sa culture et son identité; de là découle la représentation des autres langues-cultures-identités. Toute politique linguistique est fondée sur cette conscience langagière qui influence les objectifs définis et leur mise en œuvre aux niveaux de l'enseignement, de l'apprentissage, de la formation des enseignants, de l'investissement...

À l'aube de la restructuration des enseignements universitaires dans le cadre de la réforme dite du LMD³, qui accorde une reconnaissance accrue aux langues étrangères, le moment nous a donc semblé propice pour introduire le PEL dans notre établissement, une université de sciences sociales comme d'autres en France. Le public cible privilégié nous a paru être les étudiants de première année d'Administration économique et sociale (AES), qui sont parmi les plus fragiles avec régulièrement environ 60% d'échec ou d'abandon en fin d'année⁴. Ces

¹ Parmi d'autres, le tout récent séminaire CercleS Seminar, Dublin, 7-9 juin, 2007, dont les Actes seront publiés prochainement.

² <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio>

³ Arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence.

⁴ Résultats aux examens des étudiants (bacheliers 2002) inscrits en première année pour la première fois

étudiants s'inscrivent souvent par défaut et manquent généralement de réflexion par rapport à leurs apprentissages.

Méthodologie

Participants : 787 étudiants étaient officiellement inscrits, tous obligés de suivre un enseignement de langue choisi entre l'anglais (82 %), l'espagnol (17,5 %), l'allemand ou l'italien (0,5 %). Malgré la nature obligatoire du module, 337 étudiants seulement (43 % du total possible) l'ont effectivement suivi. Une évaluation selon les critères du *Cadre européen commun de référence* a donné les résultats suivants :

- compréhension écrite :
 - A2 : 63 %
 - B1 : 26 %
- compréhension orale :
 - A1 : 22 %
 - A2 : 48 %
 - B1 : 19,5 %

Une équipe de six enseignants volontaires, de trois langues maternelles différentes (anglais, espagnol, allemand), a encadré cette cohorte et assuré la coordination avec seize autres enseignants de TD; les rôles respectifs de chacun seront décrits ci-dessous.

Instruments : Nous avons utilisé la version CercleS du PEL⁵ en français, dans la mesure où les étudiants travaillaient sur quatre langues cibles différentes et où, à l'époque, il n'existait pas encore de traduction en dehors des langues canoniques (anglais, français)⁶. Une attention particulière a été portée à la page 11, « Mon prochain objectif d'apprentissage », qui permet de préciser les objectifs, le temps prévu pour les atteindre, les périodes pendant lesquelles travailler, la méthode, les supports, la manière de déterminer si l'objectif a été réalisé.

Nous avons également mis au point un outil d'évaluation qualitative sous la forme d'une courte rédaction⁷ destinée à fournir un aperçu du niveau et de la cohérence de la réflexion sur l'apprentissage d'une langue, et non sur l'utilisation même du PEL. Cette dernière a été explorée à l'aide du questionnaire développé pour le *Rapport final de la phase pilote du PEL* (Schärer, 2000, p.13) et validé auprès de plus de 5000 utilisateurs, du primaire au supérieur. Enfin, quelques questions « maison » ont porté sur le protocole expérimental lui-même pour cerner le vécu personnel des participants.

Procédures : Une fois l'accord du directeur d'UFR et le soutien du Département de Langues obtenus, le module a été annoncé de manière très explicite au début de l'année universitaire 2004 : nous étions pleinement conscients de l'aspect novateur de ce travail. Il faisait partie intégrante du programme en langues et comptait pour 20 % de la note de langue du deuxième semestre.

Six séances en amphithéâtre (neuf heures au total) ont été programmées de manière

à l'Université en 2002-2003, Service Universitaire d'Information et d'Orientation, 2004.

⁵ S'adresser à Josiane Hay pour l'obtention des fichiers : josiane.hay@ujf-grenoble.fr.

⁶ En outre, du moins pour l'anglais, le langage du PEL même n'est pas toujours facilement abordable pour des apprenants de niveau général A2.

⁷ La question posée était : « Qu'est-ce que le *Portfolio européen des langues* vous a appris personnellement sur l'apprentissage d'une langue ? ». Les étudiants devaient y répondre en français, pour éviter toute ambiguïté linguistique, et sur une seule page A4.

interactive : quatre en début d'année, consacrées à la présentation du PEL, au *Passeport* et à l'introduction de la *Biographie* et du *Dossier* ; deux à la fin de l'année, pour faire le point sur la *Biographie* et le *Dossier*, et pour évaluer le niveau et la cohérence de la réflexion sur l'apprentissage d'une langue. L'équipe des six enseignants PEL a mené ce travail en « cours magistral », tous étant présents ensemble dans l'amphithéâtre, soit en chaire, soit en circulant parmi les étudiants pour discuter avec eux et les guider, dans la mesure du possible, dans la langue cible.

Ce travail en amphithéâtre a été coordonné avec les 30 heures de travail annuel « normal » effectuées en TD; les seize enseignants impliqués à ce niveau ont participé à une matinée obligatoire de formation en début d'année (nécessairement un samedi). L'équipe PEL a donc initié ces collègues à l'esprit, familier pour certains, nouveau et étrange pour d'autres, et à la lettre, nouvelle pour tous, de l'outil. Un point crucial de cette mini-formation fut la discussion sur l'« apprendre à apprendre », non seulement sur le plan pédagogique pour encourager une telle orientation, mais aussi sur le plan expérimental. En effet, la seule obligation pour les enseignants de TD était, fin décembre, de discuter avec leurs étudiants la notion-clé d'objectif d'apprentissage réalisable et de collecter pour l'équipe PEL la copie (et non l'original, car le PEL est la propriété de l'apprenant) de la page 11 de la *Biographie* qui s'y rapporte.

Analyses : En tant qu'outil de travail *personnel*, le PEL ne peut surtout pas se « noter »; en revanche, l'équipe PEL a essayé d'évaluer le niveau d'implication, de réflexion et de cohérence des apprenants pour 2 points sur 10 (20% de la note semestrielle). Pour ce faire, trois mois après le début de l'année, l'équipe PEL a codé par catégories les réponses à la page 11 de la *Biographie*, « notant » ce premier reflet de 0 à 1. Le deuxième « miroir » — la réflexion portant sur l'« apprendre à apprendre » rédigée en fin d'année —, également évalué en équipe, complétait l'appréciation chiffrée (de 0 à 1 point). Le total de 0 à 2 a été communiqué aux enseignants de TD pour être incorporé à la moyenne semestrielle.

Enfin, les réponses aux questionnaires portant sur l'utilisation du PEL et sur le protocole lui-même ont simplement été quantifiées en pourcentages. Chez les enseignants, le bilan a consisté en échanges entre participants à l'expérience.

Résultats

Considérant l'ensemble des indicateurs, le bilan de cette expérience s'est révélé mitigé. Pour les 43 % d'étudiants ayant suivi le module PEL, l'évaluation du niveau d'implication et de la cohérence de leur réflexion a montré que 22 % semblaient avoir profité du travail avec le PEL (1,5 à 2 points sur 2), que 29 % n'y ont vu qu'un intérêt moyen (1 point sur 2), et que 49 % n'y ont trouvé que peu ou pas d'intérêt personnel (0 à 0,5 points sur 2).

Beaucoup d'apprenants ont du mal à définir un prochain objectif d'apprentissage *réalisable* (« maîtriser complètement la grammaire et l'expression, une parfaite compréhension orale de la langue »). Certains, en revanche, semblaient plus réalistes : « pouvoir participer en classe pendant le cours d'anglais, communiquer au restaurant universitaire avec des étrangers ». Les ressources mises en œuvre ont plutôt été traditionnelles : matériel de cours, dictionnaires, presse, livres de grammaire; 7 % des étudiants, seulement, ont perçu l'Internet comme une ressource pédagogique. Enfin, si un certain nombre d'étudiants ont dit vérifier qu'ils avaient atteint leur objectif au moyen d'un test du type TOEFL, d'autres ont dit faire le point à des intervalles réguliers en regardant des films en V.O.

Réfléchissant de manière générale à ce qu'ils ont pu apprendre du PEL sur l'apprentissage

d'une langue, ils ont donné des réponses qui allaient encore une fois d'un extrême à l'autre. Voici quelques exemples de réponses : « pour moi l'apprentissage vise à apprendre et non à regarder ce qui aurait pu être fait » ; « ce n'est pas en remplissant des cases, une fois dans l'année, que l'on peut s'auto-évaluer ; je n'y rentrais même pas [dans la grille des descripteurs] et le PEL n'a fait que baisser mon niveau de plus en plus » ; « au début de l'année, j'ai pensé que le PEL m'apprendrait (ou me rappellerait) les bases et les notions de l'anglais. Mais je me suis aperçu que j'apprenais à apprendre » ; « le PEL comporte des questions que je ne me serais jamais posées... J'ai ainsi constaté que je n'utilisais pas beaucoup de supports différents pour m'aider à progresser (dictionnaires) » ; « au départ c'est assez déroutant de se rendre compte de ses faiblesses (listes de repérage très précises qui rendent bien compte de mes qualités et défauts linguistiques). Cependant, c'est cette partie du PEL que j'ai appréciée le plus car ça m'a permis de me fixer des objectifs bien concrets. » ; « Le PEL m'a redonné un peu de confiance en moi pour l'apprentissage de l'anglais, puisqu'il m'a permis de voir que tout ce que j'avais fait depuis le collège n'était pas totalement oublié et que je pouvais progresser en simplement une année. »

Quant à l'utilisation de l'instrument lui-même, deux tiers des étudiants ont répondu que le travail avec le PEL leur a permis d'évaluer leurs propres compétences et, pour environ 40 %, de montrer leurs capacités en langues et de se sentir plus responsables de leur apprentissage. De 25 % à 29 % seulement ont dit y avoir trouvé un soutien pour constater leurs progrès, participer plus activement au processus d'apprentissage et être satisfaits de cette responsabilité accrue. La même faible proportion a trouvé que le temps consacré au PEL était bien utilisé et elle s'est déclarée favorable à son utilisation à plus grande échelle. Ces étudiants ont particulièrement apprécié le fait de travailler « à son propre rythme et à sa propre manière » (79 %) ; l'aspect le moins apprécié était le manque de clarté de l'outil, notamment le langage « jargonnant ».

Enfin, sur le protocole expérimental, un bon tiers (36 %) des étudiants ont trouvé les cours magistraux plutôt utiles ; environ un quart (27 %) ont dit avoir utilisé le PEL en dehors des séances, et 48 % auraient voulu l'utiliser davantage, et de manière plus explicite, en TD. Si un peu plus de la moitié (52 %) ont dit avoir compris les objectifs du PEL (et donc de l'expérimentation), certains comprenaient mal que la « méthodologie » se fasse en français (malgré le rassemblement d'étudiants de quatre langues cibles différentes). Enfin, quelques étudiants ont apprécié le sentiment de participer à un projet de nature européenne.

Pour l'équipe des six enseignants fortement impliqués, l'expérience s'est révélée passionnante sur le plan pédagogique, mais également au niveau du travail collectif du Département des Langues. Le travail interactif en amphithéâtre ressemblait, finalement, à du tutorat, permettant un contact autre qu'avec nos étudiants « réguliers », et offrait des aperçus insolites, « hors cadre » par rapport au processus d'apprentissage des langues (par exemple, la prise de conscience de la distinction entre compétences partielles et celle des forces plutôt que des faiblesses « habituelles »). Par l'encadrement du projet, l'équipe coordinatrice a été aussi amenée à « évaluer » les collègues chargés des TD : si les réponses à la page 11 du PEL précisant le prochain objectif d'apprentissage de l'utilisateur étaient destinées à nous renseigner sur l'approche des étudiants, elles reflétaient également l'esprit dans lequel semblait avoir été menée (ou non) la discussion sur la notion d'objectif réalisable. Suite n'a pas été donnée à ces derniers aperçus — ce n'était pas le but de l'expérimentation, mais ils ont nourri une certaine méta-réflexion sur notre métier.

Enfin, si tous les enseignants de TD ont joué le jeu expérimental, peu (4 sur 16) ont répondu

au bilan qui leur a été adressé (repris, comme pour les étudiants, du formulaire utilisé dans la phase pilote du PEL, Schärer, 2000, p.15). Mais ce manque d'enthousiasme, ainsi que les observations de l'équipe d'encadrement et les évaluations des étudiants, nous permettent de tirer plusieurs conclusions aux niveaux pédagogique et institutionnel, qui rejoignent celles d'expériences menées dans d'autres universités françaises et « latines » (Strasbourg, Grenoble, Padoue, Calabria, Trieste, Madrid, Léon).

Discussion et implications

Cette expérience novatrice n'a pas été reconduite en l'état, vu son bilan mitigé, mais les leçons qui en ont été tirées ont néanmoins eu un effet retour positif : la mise en place de l'évaluation des primo-entrants suivie d'un enseignement linguistique par groupes de niveaux de compétences, le soutien réel d'un Centre de Ressources en Langues, et un projet institutionnel de portfolio d'apprentissage général fondé sur les mêmes principes.

Mais le PEL ne sera pas abandonné : ni la valeur du travail métacognitif, ni l'importance de la description des compétences langagières lisible au plan international ne sont plus à prouver, et l'efficacité du PEL dans cet éveil de la conscience langagière est reconnue (Schärer, 2004; Cercles Séminaire 2007). Dans un pays où on entend trop souvent dire que « Les Français sont mauvais en langues », passer à côté de cet outil serait peu cohérent. Il faut toutefois veiller à certaines considérations d'ordre culturel pour ne pas risquer, comme pour maintes autres innovations, de voir vouée à l'échec toute mise en œuvre, aussi bien inspirée soit-elle.

Nous avons commencé par trois considérations primordiales : prendre le temps pour s'approprier l'esprit du PEL, former et accompagner les enseignants, intégrer le PEL pédagogiquement et institutionnellement. D'après la présente expérimentation, elles restent toujours essentielles (comme partout), mais d'autres préoccupations sont apparues qui s'y imbriquent. On ne peut pas les hiérarchiser, car leur influence est réciproque. Le défi pour l'avenir est donc d'avancer à petits pas sur plusieurs « fronts » à la fois, en s'efforçant de les concilier aux niveaux local (« micro ») et national (« macro »), notamment grâce au partage d'exemples de bonnes pratiques.

À la base reste toutefois la question du fondement idéologique même du PEL, qu'il faut comprendre pour pouvoir, dans le contexte universitaire français, mettre cet outil en pratique à bon escient. Les notions de « je peux faire » (et non de « je ne peux pas »), de centration sur l'apprenant et sur le processus (et non sur le produit) d'apprentissage, de responsabilité individuelle (et non publique) pour l'apprentissage, de rapport de confiance non hiérarchique entre enseignants et apprenants (voire employeurs), d'auto-évaluation critériée (et non par rapport à la « moyenne » d'un groupe-classe), appellent de profondes modifications de la conception éducative, plus ou moins déstabilisantes.

Les pistes à suivre nous semblent les suivantes. D'abord, au niveau « macro », dans la France post-CPE où la notion d'employabilité n'est plus complètement taboue, il faudrait définir les besoins en compétences linguistiques et interculturelles de nos diplômés en tenant compte des besoins du monde professionnel. L'objectif serait de faire émerger un cercle vertueux où une (des) politique(s) linguistique(s) se traduirai(en)t en termes de curricula cohérents et de pédagogie appropriée, soutenant et intégrant le PEL.

Une telle politique linguistique, à l'exemple de la page du PEL « Mon prochain objectif d'apprentissage », serait réaliste et explicite, tout le contraire de la vague « maîtrise » d'une

langue étrangère exigée pour le diplôme de Master⁸ : quels niveaux de quelles compétences, pour qui et en combien de langues ? grâce à quels moyens ? décrits ou certifiés de quelle manière ? Divers curricula (intégrant les langues de spécialité et les contextes disciplinaires) pourraient alors être développés pour répondre à ces questions en connaissance de cause, en incorporant les fonctions pédagogiques et représentatives du PEL. Enfin, une approche pédagogique appropriée veillerait surtout à l'adhésion du corps enseignant, en évitant la traditionnelle imposition par le haut. Ceci implique pour les intervenants universitaires la possibilité d'une formation continue. L'intégration de centres de ressources en langues, exigeant également une formation professionnelle enseignante, compléterait de manière indispensable l'enseignement présentiel. Le PEL trouve sa place dans ces deux contextes d'apprentissage, dont il assure le lien.

Pour terminer au niveau « micro », ou local, cette expérience nous permet de faire plusieurs recommandations méthodologiques :

- *Bien cibler le public PEL* : en attendant l'arrivée d'étudiants ayant commencé leur PEL dans l'enseignement primaire ou secondaire, et étant toujours contraints à un volume horaire présentiel très limité dans l'enseignement supérieur, faut-il privilégier pour le moment plutôt les étudiants mûrs et/ou des filières professionnalisées, où la fonction de représentation (*Passeport, Dossier*) du PEL serait plus rapidement « rentable » et perçue comme utile par les étudiants ? Optimiser la fonction pédagogique reste un travail de longue haleine.
- *Adopter une approche souple*, pas forcément linéaire, du PEL ; utiliser la/les partie(s) correspondant aux objectifs réalistes selon l'ordre défini. Le PEL sous forme électronique offre également une approche motivante et très pratique⁹.
- *Un contact régulier avec un enseignant-guide* (enseignant présentiel, conseiller dans un centre de ressources) aide l'apprenant à s'approprier le PEL. Ceci est d'autant plus vrai pour des étudiants envisageant une mobilité internationale, se trouvant déjà à l'étranger et à leur retour.
- Dans la mesure du possible, *utiliser le PEL en langue cible* ; le travail est plus crédible pour les apprenants comme pour les enseignants sceptiques.
- *Le PEL ne doit jamais être noté*, même s'il peut servir à des fins d'évaluation. Il reste la propriété de l'apprenant.
- *Avoir un projet pédagogique clair*, et officialiser la démarche au sein de l'établissement. En faire le bilan rigoureux pour le partager avec la communauté enseignante.
- Enfin et surtout, *prévoir le temps nécessaire* pour la présentation du PEL et le travail avec les étudiants, de même que pour la formation des enseignants impliqués.

À l'heure actuelle en France, comme dans les autres pays latins, les utilisateurs du PEL dans le contexte universitaire jouent encore le rôle de pionniers. À nous, donc, de trouver les adaptations appropriées de cet outil qui a déjà fait ses preuves ailleurs. Une logique de petits pas rigoureux et de partage nous semble la manière la plus cohérente de procéder, sachant qu'il faut accepter les contretemps inhérents à tout processus de changement. Comme le dit Woody Allen, « *If you're not failing every now and again, it's a sign you're not doing anything very innovative* ».¹⁰

⁸ Arrêté du 25 avril 2002 relatif au diplôme national de Master.

⁹ Contacter Dominique Vinet : dominique.vinet@u-bordeaux4.fr

¹⁰ « Si vous n'échouez pas de temps à autre, c'est le signe que ce que vous faites n'est pas réellement innovant. »

Références bibliographiques

KOHONEN, V. (2003). Student autonomy and teachers' professional growth : fostering a collegial culture in language teacher education. In D. LITTLE, J. RIDLEY & E. USHIODA. *Learner autonomy in the Foreign language classroom*. Dublin : Authentik, p. 147-162.

KOHONEN, V. & WESTHOFF, G. (2000). *Enhancing the pedagogical aspects of the European Language Portfolio (ELP)*. Strasbourg : Council of Europe.

<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/studies_kohonen_westhoff.doc>.

LITTLE, D. (2007). Language learner autonomy : some fundamental considerations revisited. In *Innovation in Language Learning and Teaching* 1,1, p. 14-29.

SCHÄRER, R. (2000). *Rapport final. Portfolio européen des langues. Phase pilote 1998-2000*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/DGIV_EDU_LANG_2000_31Frev.doc>.

SCHÄRER, R. (2004). *A European Language Portfolio. From piloting to implementation (2001-2004). Consolidated report - Final version*. Strasbourg (Language Policy Division) : Council of Europe. <www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Consolidated%20report%20rev%20030904.doc>.

TAILLEFER, G. (2005). Experimenting with the ELP in French Higher Education : A progress report. In : A. MORAVCIKOVA, C. TAYLOR TORSELLO, T. VOGEL (eds.). *University Language Centres : Broadening Horizons, Expanding Networks*. Bratislava : CercleS, p. 65-78.