

Un outil pour devenir : le portfolio de compétences dans la formation des enseignants de FLE en Algérie

A Tool for Becoming: The Skills Portfolio in the Training of FLE Teachers in Algeria

Belkacem HAMAIZI 

Ecole normale supérieure-Messaoud Zeghar- / ALGERIE

b.hamaizi@ens-setif.dz

Reçu: 29/04/2024,

Accepté: 24/09/2025,

Publié: 18/11/2025

Résumé :

Demander à un élève-enseignant de rendre compte de son développement de compétences (à partir des traces) dans un portfolio, c'est le plonger dans une tâche individuelle complexe (Tardif, 2006). Cette tâche lui permettra de problématiser les situations (d'apprentissage ou professionnelles plus tard) ainsi que mettre en valeur ses propres expériences sociales et professionnelles. L'objectif est de l'amener à se repérer suivant un mode réflexif non seulement dans son action d'autoformation, mais également dans son agir professoral au futur.

À l'aide donc d'un portfolio constitué à titre illustratif, cette contribution se propose d'examiner l'apport de cet instrument didactique à la formation des étudiants inscrits en 3e année et poursuivant une formation de professeur de français à l'École Normale Supérieure de Sétif.

Mots- clés : Portfolio de compétences- Autorégulation- Formation des enseignants- Retour réflexif

Abstract:

Asking student teachers to report on their development of skills (based on explicit traces) in a portfolio is to plunge them into a complex individual task (Tardif, 2006). This task will allow them to problematize situations (learning or professional later) as well as highlight their own social and professional experiences. The objective is to incite them to identify themselves in a reflective way, not only relative to their self-training actions but also relative to their teaching actions in the future. With the help of an illustrative portfolio, this contribution is intended to examine the significance of this didactic instrument to the Third-year students enrolled, who are trained to be future French as a foreign language (FLE) teachers, at the Teacher Education College (ENS) of Setif.

Keywords: Skills portfolio- Self-regulation- Teacher training- Reflective feedback

* **Auteur correspondant : Belkacem HAMAIZI**

Langues & Cultures / © 2025 The Authors. Published by the University of Adrar, Algeria.

This is an open access article under the CC BY license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Introduction

Former, pendant très longtemps, signifiait transmettre des compétences professionnelles à partir d'une expérience partagée (**Pelpel, 2002**). Selon ce modèle, le professionnel expérimenté est censé aider le néo-certifié dont il a la charge à surmonter les difficultés qu'il a, lui-même, dominées. C'est un modèle qui a fait ses preuves du moment qu'il n'existait pas d'autres modalités pour mettre en œuvre une formation au métier d'enseignant.

Aujourd'hui, il existe des outils dont la rentabilité didactique n'est plus à démontrer : le portfolio de compétences notamment (**Poumay, Jamin, V, & Georges, F, 2019**). Une rentabilité qui se manifeste dans le retour réflexif de l'apprenant en devenir sur une tâche d'apprentissage donnée. De ce fait, lui demander de rendre compte de son développement de compétences (à partir des traces) dans un portfolio, c'est le plonger dans une tâche individuelle complexe (**Tardif, 2006**), ou il sera amené à réaliser un méta-apprentissage. Il importe à cet égard de mettre en place un dispositif d'accompagnement (**Rajon, 2009**), (**De Ketele, 2014**), (**Debski & Lenoir, P, 2017**) qui s'inscrit dans une logique permettant au formé de problématiser les situations (d'apprentissage ou professionnelles plus tard) afin qu'il puisse se repérer dans l'agir professoral au futur et par là même augmenter les chances du réussir professionnel. Quant à l'enseignant/ formateur, il y est une personne-ressource soutenant l'autonomisation de l'étudiant/ formé, notamment dans ses actions d'autorégulation.

Dans cette contribution, il est question de voir dans quelle mesure le portfolio de compétences permet le passage de la posture apprenante vers la posture enseignante en interrogeant le processus d'autotransformation dans lequel plonge le formé pour se procurer l'identité souhaitée.

L'hypothèse que nous émettons est la suivante : le portfolio de compétences permet à son utilisateur, l'étudiant notamment, de prendre conscience de ses propres problèmes et l'amène ainsi à réaliser des progrès dans la formation.

L'objectif que nous poursuivons est de rendre compte de l'utilité ainsi que de la crédibilité dont jouit un tel outil ailleurs, en ce qu'il permet une sorte de conscientisation chez l'étudiant en formation, et qui demeure néanmoins, méconnu voire ignoré notamment dans la formation des enseignants de FLE en Algérie.

1. Le portfolio/ portefeuille de compétences

Le portefeuille de compétences est l'une des désignations françaises de pratiques internationales plutôt connues sous le terme « portfolio » (**Aubret, 2002**). En effet, le portfolio peut se définir comme étant

« Un échantillon de preuves, sélectionnées par l'élève ou par l'étudiant dans l'intention de rendre compte fidèlement des apprentissages réalisés au cours d'une période ou au terme de cette période, qui fournit les données nécessaires, celles-ci comprenant une auto-évaluation, pour que soit porté un jugement judicieux et éthique sur le niveau de développement des compétences concernées, sur le degré de maîtrise des ressources pouvant être mobilisées et

combinées, ainsi que sur l'étendue des situations dans lesquelles ce niveau de développement et ce degré de maîtrise sont susceptibles de se matérialiser » (Tardif, 2006).

Une des caractéristiques les plus pertinentes du portfolio correspondant à la nature de la profession enseignante consiste sans aucun doute à offrir à l'étudiant un retour réflexif sur les différentes phases d'apprentissage. Cela va évidemment lui permettre de localiser des faiblesses et réaliser des progrès dans la formation. Il permet également la capitalisation des compétences et leur manifestation et/ ou exercice dans des situations semblables aux conditions dans lesquelles celles-ci ont été développées.

2. Le portfolio dans la formation des enseignants de FLE : pour quoi faire ?

Le portfolio se veut un dossier pédagogique contenant les différentes traces d'apprentissage qu'aura réalisé l'étudiant le long de sa formation au supérieur. Dans ce sens, il sert à pérenniser et à valoriser le savoir-faire acquis lors de la formation. Il modifie également la façon de poser les problèmes propres à l'étudiant en lui ouvrant des perspectives nouvelles mais aussi en attirant son attention sur des éléments clés auxquels il n'aurait pas fait attention sans l'usage du portfolio.

De surcroît, le portfolio améliore considérablement l'aptitude de l'étudiant en formation à saisir la complexité des situations et des problèmes rencontrés que ce soit à titre personnel ou professionnel. Dans cette perspective, il aide l'étudiant, futur-enseignant, à trouver des solutions mieux adaptées aux exigences contextuelles et accroît ainsi sa capacité d'innovation. Bref, il lui rend possible la constitution d'un capital de compétences lui permettant de fonctionner suivant un mode modélisateur dans différentes situations. Ce mode modélisateur l'amènera à gérer plus tard, entre autres, la complexité du processus d'enseignement-apprentissage notamment les besoins émergents des apprenants, en classe de FLE au futur.

3. Méthodologie

Pour ce qui est de notre méthodologie, elle comprend la description de notre public/échantillon, la méthode de recherche utilisée, l'instrument de recherche ainsi que le protocole expérimental que nous avons conçu et employé.

3.1. Public

Il s'agit d'un groupe composé de 25 étudiants inscrits en troisième année dans la filière langue et littérature française à l'École Normale Supérieure-Messaoud Zeghar- de Sétif. Ils sont répartis comme suit : neuf étudiants destinés à l'enseignement secondaire(PES) et 16 autres destinés à l'enseignement moyen (PEM). Ils ont en commun certain modules.

3.2. Méthodes de recherche

Notre question de recherche exige une approche plurielle où une triangulation de méthodes d'analyse et de collecte de données s'avère plus que nécessaire. En effet, l'entreprise en cours se veut d'abord descriptive et analytique. Descriptive, car fournir suffisamment d'informations sur le corpus est inéluctable dans ce genre d'étude ; et analytique, puisqu'il s'agit de dire à quel

point les objectifs et les outils méthodologiques correspondent-ils les uns aux autres. Elle est aussi quasi-expérimentale dans la mesure où nous cherchons à montrer l'impact du portfolio sur le processus de transformation indiqué ci-dessus, qui rappelons-le, se rapporte à une prise de conscience par les étudiants vis-à-vis des problèmes d'apprentissage. Une telle prise de conscience sera indubitablement au service du passage de la posture apprenante vers la posture enseignante.

Bref, il s'agit à la fois d'une recherche qualitative (Mucchielli, 1991), (Poisson, 1992) et quasi-expérimentale (Campbell & Stanley, J. C, 2015). Notre dessein étant de voir l'apport du portfolio notamment dans un dispositif d'augmentation de la qualité de formation à l'Ecole Normale Supérieure, Sétif, Algérie en ce qu'il permet au futur-enseignant de prendre conscience de ses propres lacunes en formation et lui rendre visible également les différentes pistes didactiques susceptibles d'apporter les améliorations souhaitées.

3.3. Instrument de recherche et protocole expérimental

Largement inspiré du travail réalisé par (Poumay, Jamin, V, & Georges, F, 2019), ce portfolio est adressé à l'enseignant au même titre que l'apprenant. Pour Touzel (1993), sa puissance réside dans la compréhension qu'il offre aux enseignants, car les étudiants y dressent un authentique portrait de leurs acquis et de leur développement. Il permet également de procéder à une évaluation individuelle des performances des étudiants en portant un jugement valide et fidèle. Ci-après le modèle de portfolio que nous avons utilisé dans notre expérimentation :

Activité	paramètres	Commentaires
L'étudiant doit décrire de façon précise ce qu'il a fait	Contexte	
	Problématique	
	L'action menée	
	Moyens utilisés	
	Résultats	
	Régulation envisagée	

Tableau.1. Portfolio de compétences inspiré de Poumay, Jamin, et Georges (2019)

Ce portfolio a été soumis aux participants dans une séance de formation dans le cadre du module de Didactique du FLE assuré à des étudiants poursuivant une formation à l'Ecole Normale Supérieure de Sétif. Il leur a été demandé, après éclaircissements nécessaires, de remplir le tableau ci-dessus : décrire une tâche d'apprentissage déjà réalisée. La tâche d'apprentissage dont il est question ici est une tâche que les participants, les étudiants notamment, à cette étude ont effectué auparavant sans recourir au portfolio avec notamment des précisions sur les conditions de réalisation de cette tâche (contexte). Ils doivent également

mentionner toutes les difficultés rencontrées (problématique), les mesures de remédiation (action menée) mises en œuvre ainsi que celles de régulation envisagée, le cas échéant, toujours par les étudiants afin de traiter au mieux les difficultés ayant surgit lors de l'apprentissage.

Ensuite, il leur a été demandé, dans un entretien semi-directif et après qu'ils auront bien évidemment rempli le tableau, portfolio, supra, d'estimer l'apport éventuel d'un tel outil dans leurs apprentissages autonomes et conscients.

4. Résultats et discussion

D'abord, il convient de rappeler qu'en didactique des langues-cultures étrangères, le mode de formation couramment utilisé a été de tout temps l'autoformation permanente des enseignants à partir des questions qu'ils se posent eux-mêmes dans leurs pratiques professionnelles, et auxquelles ils s'efforcent de trouver des réponses, la plupart des cas, provisoires. En effet, de par l'histoire de la discipline, nous pouvons dire qu'il existe deux modes de fonctionnement se sont avéré complémentaires :

- le mode « produit » : il s'agit pour les enseignants d'intégrer directement les résultats de recherches scientifiques dans leurs pratiques enseignantes au quotidien ;
- le mode « processus » : il consiste en l'utilisation par les enseignants des différentes démarches et outils constitués à des fins de description et de compréhension de leurs propres façons d'agir, avec pour objectif d'apporter des améliorations. C'est exactement dans cette perspective là que notre recherche s'inscrit-elle.

A revenir à notre objet d'étude et au vu des données obtenues a permis d'identifier deux grandes catégories de difficultés éprouvées par les étudiants, comme le montre graphique ci-dessous :

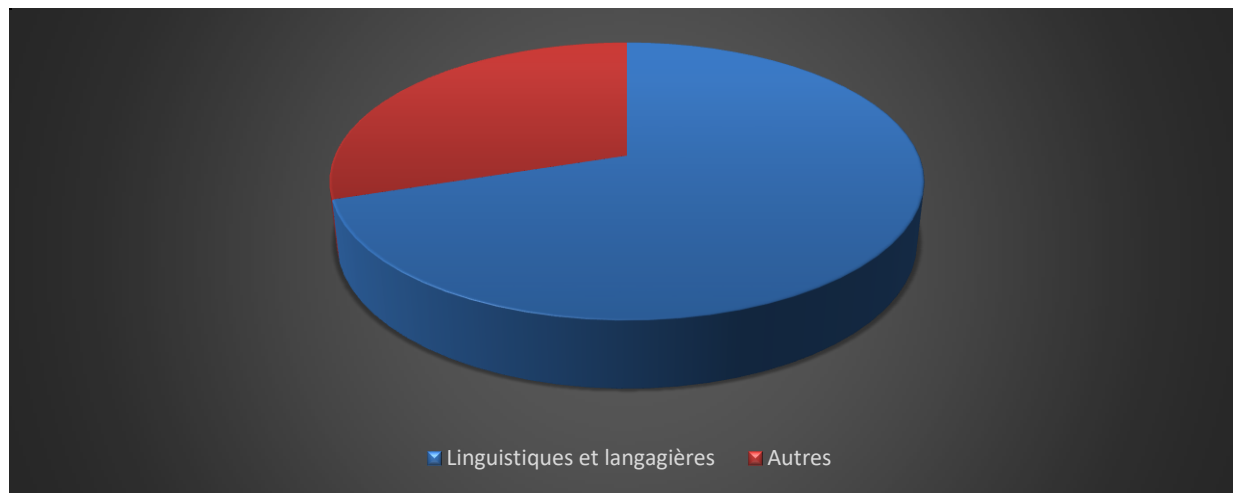


Fig.1. Natures des difficultés éprouvées par les étudiants

Cette illustration montre bien que la majorité des difficultés éprouvées par les étudiantes dans la formation sont d'ordre linguistique et langagier, avec un ratio de 70%. En effet, dans leurs écrits, les étudiants ont pointé notamment l'apprentissage de la grammaire¹ ainsi que son poids sur leur compétence communicative. A titre d'illustration, un des participants à cette étude a déclaré : « J'ai d'énormes difficultés quand je m'exprime oralement. Car je me trompe souvent à la conjugaison des verbes, et cela m'empêche de poursuivre ». Pour remédier à cela, l'étudiant déclare avoir fait recours à son tableau de conjugaison notamment celui des verbes dits irréguliers, conjugués à des temps susceptibles à la confusion comme le future simple et le présent du conditionnel. Il dit également s'être exercé à parler tout seul en s'efforçant à ne pas faire attention aux erreurs commises pendant sa performance à l'oral. Cependant, ces astuces ne fonctionnent pas toujours comme prévu, reconnaît le répondant, car parfois on réussit, parfois on échoue, ajoute-il, d'où, selon lui, l'utilité d'envisager des mesures supplémentaires.

Cet accent mis par les étudiants sur l'acquisition d'une compétence linguistico-langagière s'explique, en plus des contraintes institutionnelles liées à la formation d'enseignant de FLE, par le fait que ladite compétence est plus qu'indispensable pour valider sa formation d'enseignant. Autrement dit, dans l'imaginaire collectif des étudiants, savoir et/ ou pouvoir enseigner est synonyme d'un savoir longitudinal qui s'acquiert certes avec le temps, néanmoins, parler et écrire dans un français correct est un savoir qu'il faut maîtriser, si ce n'est dans l'immédiat, du moins, avant d'achever sa formation à l'ENS.

Pour ce qui est des résultats quant à l'apport du portfolio dans le processus de formation en termes d'acquis réflexifs (apprendre en continu), celui-ci s'est avéré assez significatif, et sa contribution est non négligeable sur le développement personnel et professionnel notamment des étudiants, comme l'illustre d'ailleurs le graphique suivant :

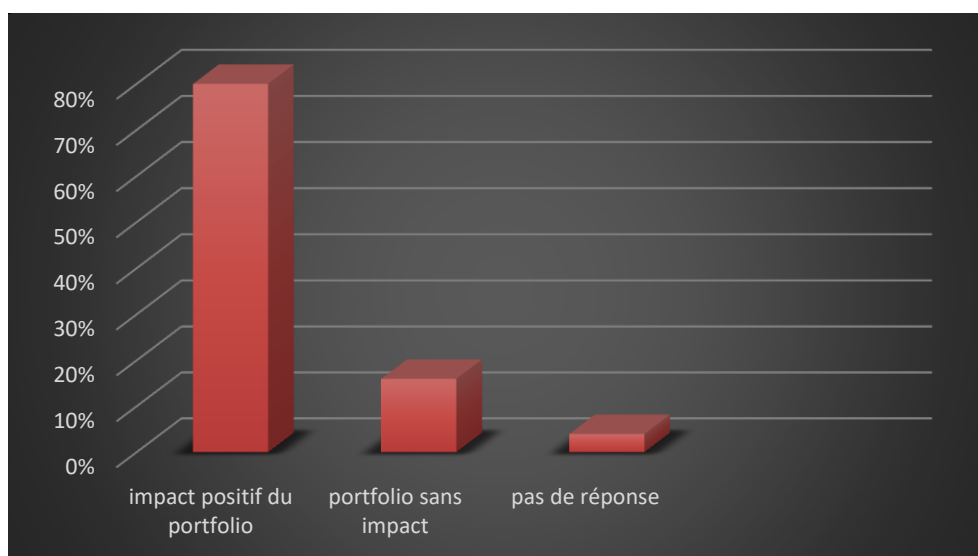


Fig.2. Impact du portfolio

¹ Dans son acception courante : ensemble de règles régissant le fonctionnement de la langue française.

Notre étude vise, faut-il le rappeler, l'impact ou l'effet que peut avoir le portfolio sur le processus d'apprentissage autonome des étudiants en formation. Même si, l'amélioration de leurs performances et/ ou compétences dans les différents domaines de formation demeure souhaitable voire indispensable.

En effet, vingt étudiants sur vingt-cinq, ce qui représente un ratio de 80% qui ont estimé l'apport du portfolio comme étant positif. Selon eux, cet outil, le portfolio, permet effectivement de réfléchir à sa manière d'apprendre. Et que cela met en avant la capacité de l'étudiant à se transformer en continu afin de se procurer l'identité souhaitée, l'identité professionnelle² en l'occurrence, et avoir pour devoir la déconstruire et la reconstruire en permanence. Cette capacité dont il est question ici est synonyme d'une prise de conscience de ses propres problèmes en formation mais il s'agit également de pouvoir localiser les faiblesses et y remédier. Cela fait gagner le formé en terme d'autonomie du moment qu'il prend lui-même en charge ses propres difficultés en formation. C'est en cela qu'il devient effectivement le principal acteur de sa propre formation.

Ainsi, le portfolio se présente comme étant un chemin intellectuel que l'étudiant en formation doit parcourir, et dont la visée principale demeure la/l'(auto)formation et/ ou la consolidation de cette dernière.

De surcroît, les données recueillies mettent en valeur encore l'importance du portfolio même en dehors du cadre professionnel. En d'autres termes, son utilité est à même d'affecter positivement plusieurs aspects de la vie de tous les jours. À cet égard, les réponses des étudiants constituaient une matière brute assez variée en raison du nombre d'exemple pertinents traité dans un contexte bien déterminé. Faut-il rappeler que ces exemples ont, pour beaucoup porté sur de potentielles et même de réelles difficultés auxquelles ont-ils, les étudiants, fait face telles que : la prise de parole en publique, la remédiation à des difficultés de type linguistique, la lecture, la prononciation des sons et des syllabes françaises, ...

Par ailleurs, on retient uniquement une portion de 16% d'étudiants pour qui le portfolio est sans impact, et ce d'après bien entendu les réponses qu'ils ont fournies. Cela pourrait également nous renseigner sur d'éventuels écueils empêchant généralement la tenue d'un raisonnement rationnel qui rend le progrès possible pour l'étudiant : histoire de ne pas savoir quoi faire en situation de difficulté. Cela peut être à l'origine d'un travail de compagnonnage (Rajon (2009), De Ketele (2014), Debski & Lenoir (2017)) à mettre en œuvre afin d'aider les formés à dompter les difficultés qu'ils rencontrent chemin faisant.

Il est essentiel, pour toute fin utile, de rappeler que toute question qu'un enseignant se pose, est, par principe, une bonne question par le fait même qu'il se la pose. Et la didactique des langues n'est pas un corps de réponses constituées à des questions préexistantes, mais il s'agit bel et bien de l'art de (re)questionner les expériences ainsi que les pratiques professionnelles en permanence. Aussi, et en raison de sa nature réflexive - un outil de compagnonnage réflexif (Beckers, 2009), le portfolio exerce-t-il un pouvoir transformateur considérable sur la personnalité et l'identité de l'élève enseignant notamment.

² Selon Dubar (2000), l'identité professionnelle est une conception de soi au travail, qui met en jeu des relations entre identité personnelle et identification collective.

De plus, si les enseignants doivent se remettre continuellement en questions, le mot « questions » doit impérativement être au pluriel : car il s'agit de veiller à la continuité du processus réflexif, d'où le besoin naturel de basculer entre plusieurs positionnements à la fois épistémologiques et didactiques lors de l'exercice (Puren, 2010), afin de construire des réponses ad-hoc et provisoires à ses propres problèmes d'apprentissage/ formation.

Conclusion

À l'issue de cette expérimentation pédagogique, chaque membre du groupe ayant participé, avait un regard autre par rapport, non seulement, à ses propres stratégies et/ ou styles d'apprentissage, mais également, par rapport à son degré d'aptitude à faire bien des choses notamment en formation. En effet, les étudiants se sont rendu compte qu'il est en fait possible de réaliser des progrès dans les apprentissages, à partir des traces écrites, dans la mesure où celles-ci servent essentiellement à rendre visible le parcours de formation ; ce qui conduira l'étudiant en formation, dans la majorité des cas, à une prise de conscience de ses propres problèmes.

Le portfolio, où il est question de faire un retour réflexif sur son propre processus d'appropriation des connaissances et/ ou savoirs, s'est avéré assez efficient par rapport à la conscientisation des étudiants. Ce retour réflexif que procure aux futurs enseignants cet outil de formation en l'occurrence le portfolio, leur a permis d'observer leurs compétences en cours de progression et/ ou d'amélioration, lorsqu'il leur a fourni des indicateurs significatifs sur leur fonctionnement ainsi que la possibilité de les convoquer, le cas échéant, dans d'autres contextes ; ce que nous appelons communément en didactique « transfert de compétences ».

Au final, étant donné son apport considérable à la formation des enseignants grâce notamment au retour réflexif qu'il offre, le portfolio se présente désormais comme un puissant instrument de formation. Aujourd'hui, plus que jamais, rendre « visible » à l'étudiant son cheminement vers la compétence s'érige au rang de priorité absolue. Car ceci lui livre ses prises de conscience, ses apprentissages ainsi que sa progression vers le niveau de développement souhaité (Poumay, Jamin, & Georges, 2019).

Références

- Aubret, J. (2002). Le portefeuille de compétences . *Orientations*(20), pp. 1-5.
- Beckers, J. (2009). Compagnonnage réflexif et intervention éducative. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. 12(1), pp. 95-115.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (2015). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Ravenio books.
- De Ketele, J. M. (2014). L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur : une tentative de modélisation. *Recherche et formation*(77), pp. 73-85.
- De l'Europe, C. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*.

- Debski, N., & Lenoir, P. (2017). Le compagnonnage dans l'enseignement supérieur : accompagner et apprendre par les pairs pour transformer sa pratique professionnelle. Dans *Actes du IXe colloque QPES" Relever les défis de l'altérité dans l'enseignement*. Grenoble.
- Dubar, C. (2000). *La Crise des identités*. Paris: Presses universitaires de France.
- Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives : que sais-je*. France: Presses universitaires.
- Pelpel, P. (2002). Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain. Dans M. Altet, Paquay, L, & Perrenoud, Ph , *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation* . (pp. 175-191). Bruxelles: De Boeck.
- Poisson, Y. (1992). *La recherche qualitative en Éducation*. Québec: Presses de l'Université.
- Poumay, M., Jamin, V, & Georges, F. (2019). Rendre compte de sa compétence dans un portfolio : mieux comprendre les besoins des étudiants pour mieux les accompagner. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(1).
- Puren, C. (2010). *la didactique des langues-cultures comme domaine de recherche*. Récupéré sur www.christianpuren.com: www.christianpuren.com/cours-collaboratif-la-dic-comme-domaine-de-recherche
- Rajon, A. M. (2009). Accompagnement, compagnonnage : improbables voyages. *Empan*(2), pp. 41-43.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Touzel, T. (1993). Portfolio analysis: Windows of competence. *Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education*. San Diego.