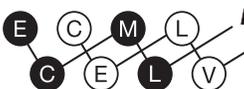




# **Portfolio européen des langues**

## **Guide pour la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de projets d'utilisation à l'échelle de l'établissement scolaire**

David Little



*European Centre for Modern Languages*  
*Centre européen pour les langues vivantes*  
*Europäisches Fremdsprachenzentrum*



**COUNCIL OF EUROPE** **CONSEIL DE L'EUROPE**

## POUR L'EXCELLENCE DANS L'EDUCATION AUX LANGUES

Le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) est un « Accord partiel élargi » du Conseil de l'Europe regroupant trente-quatre Etats membres<sup>1</sup>. L'institution vise à rapprocher les théories issues des politiques linguistiques et les pratiques d'apprentissage en classe. A une époque de changement et de mobilité sans pareils, le Centre propose des approches concrètes permettant de répondre aux questions et aux défis posés aux sociétés culturellement diverses en Europe.

Le CELV cherche à opérer un changement positif pour les professionnels de l'éducation aux langues en :

- promouvant des approches innovantes ;
- développant la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des langues ;
- soutenant la mise en œuvre de politiques linguistiques éducatives ;
- encourageant le dialogue entre les praticiens et les décideurs dans le domaine de l'éducation aux langues.

Au sein du Conseil de l'Europe, les activités du CELV sont complémentaires à celles de la Division des politiques linguistiques, chargée de développer des politiques et des outils de planification en matière d'éducation aux langues, et à celles du Secrétariat de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires.

\*\*\*

La présente série de publications est issue du programme d'activités 2008-2011 du CELV intitulé *Valoriser les professionnels en langues : Compétences – Réseaux – Impact – Qualité*. Le programme a été conduit dans un contexte marqué, dans le domaine de l'éducation, par des développements politiques majeurs sur la scène internationale, qui requièrent de la part des enseignants des qualifications professionnelles de plus en plus poussées. Le corps enseignant est censé contribuer aux processus de réforme de l'éducation nationale et répondre à un grand nombre de défis liés, entre autres, à l'application de normes dans l'enseignement, à l'évaluation axée sur les résultats, à une plus grande autonomie des institutions éducatives et à une hétérogénéité ethnique et culturelle croissante parmi les apprenants.

Les publications reflètent l'implication et l'engagement actif de tous ceux qui ont participé à une série de 24 projets internationaux, en particulier des équipes de coordination.

L'ensemble des publications du CELV et des matériels d'accompagnement est disponible sur le site internet <http://www.ecml.at/publications>.

<sup>1</sup> Les 34 Etats suivants sont membres de l'Accord partiel élargi du CELV : Albanie, Andorre, Arménie, Autriche, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Croatie, Chypre, République tchèque, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Monténégro, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Roumanie, République slovaque, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse, « L'ex-République yougoslave de Macédoine », Royaume-Uni (situation au 30 juin 2011).

# **Portfolio européen des langues**

## **Guide pour la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de projets d'utilisation à l'échelle de l'établissement scolaire**

David Little

*En collaboration avec:*

Francis Goullier, Rosanna Margonis-Pasinetti et  
Rose Öhler

*En s'appuyant sur les rapports soumis par:*

Elvira Rodica Andronescu (Roumanie),  
Nida Burneikaitė (Lituanie),  
Zsuzsa Darabos (Hongrie),  
Katerina Dvoráková (République tchèque),  
Evangéla Gkiovousoglou-Kaga (Grèce),  
Anita Nyberg (Norvège), Rose Öhler (Autriche),  
Elida Reçi (Albanie), Elísabet Valtýsdóttir (Islande)  
et Tatiana Yudina (Fédération de Russie)

Centre européen pour les langues vivantes

Editions du Conseil de l'Europe

Edition anglaise:

*The European Language Portfolio*

*A guide to the planning, implementation and evaluation of whole-school projects*

ISBN: 978-92-871-7161-0

Les vues exprimées dans cet ouvrage sont de la responsabilité des auteurs et ne reflètent pas nécessairement la ligne officielle du Conseil de l'Europe.

Tous droits réservés. Aucun extrait de cette publication ne peut être traduit, reproduit ou transmis, sous quelque forme et par quelque moyen que ce soit – électronique (CD-Rom, internet, etc.), mécanique, photocopie, enregistrement ou de toute autre manière – sans l'autorisation préalable écrite de la Division de l'information publique, Direction de la communication (F-67075 Strasbourg Cedex ou [publishing@coe.int](mailto:publishing@coe.int)).

Traduction: Rosanna Margonis-Pasinetti

Couverture: Gross Werbeagentur, Graz

Mise en page: Stenner Medienproduktion, Graz

<http://book.coe.int>

Editions du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg Cedex

Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe

Nikolaiplatz 4

A-8020 Graz

Autriche

[www.ecml.at](http://www.ecml.at)

ISBN: 978-92-871-7160-3

© Conseil de l'Europe, 2011

Imprimé en Autriche





# Table des matières

Avant-propos	5
<b>1. Le Portfolio européen des langues: intention et implémentation</b>	<b>11</b>
1.1 Qu'est-ce que le Portfolio européen des langues et d'où vient-il?	11
1.2 Quelle philosophie éducative derrière le PEL?	12
1.3 Implémenter le PEL: trois concepts clés	13
1.4 Vers des projets d'emploi du PEL à l'échelle de l'établissement scolaire	19
1.5 Vue d'ensemble des projets ELP-WSU	19
<b>2. Planification de projets d'utilisation du PEL à l'échelle de l'établissement scolaire</b>	<b>25</b>
2.1 Préliminaires	25
2.2 Développer un plan d'action	32
<b>3. Mise en œuvre de projets d'utilisation du PEL à l'échelle de l'établissement: quelques exemples</b>	<b>39</b>
3.1 Autonomie de l'apprenant	39
3.2 Prise de conscience interculturelle et plurilinguisme	40
<b>4. Evaluer des projets d'emploi du PEL à l'échelle de l'établissement scolaire</b>	<b>43</b>
4.1 Pourquoi évaluer?	43
4.2 Sur quoi portera l'évaluation?	44
4.3 Variétés de données	44
4.4 Mesurer l'impact	46
<b>5. Conclusions et perspectives futures</b>	<b>49</b>
Textes de référence	53

Cette publication est issue d'un projet du Centre européen pour les langues vivantes intitulé «Emploi du Portfolio européen des langues (PEL) à l'échelle de l'établissement scolaire» (ELP-WSU). Il est fréquemment fait référence dans le texte au projet / à la publication en citant l'acronyme ELP-WSU.

Veillez consulter le site internet <http://elp-wsu.ecml.at> pour de plus amples informations et consulter les matériaux liés à cette publication.

## Avant-propos

Le deuxième programme à moyen terme du CELV (2004-2007) comprenait deux projets centrés sur le Portfolio européen des langues. Le projet «Impel – Soutien à la mise en œuvre du PEL» a conçu un site visant à soutenir des projets de mise en œuvre du PEL. De son côté, le projet «ELP-TT – Former les enseignants à l'utilisation du Portfolio européen des langues» a développé un kit de supports de formation en lien avec le PEL, les a testés au cours d'un atelier central, en a fait un tri sélectif employé lors de différentes sessions de formation dans 17 pays membres du CELV.

Alors que le projet ELP-TT visait principalement à soutenir l'introduction et l'utilisation du PEL par un seul enseignant de langues, celui dédié à l'«Emploi du PEL à l'échelle de l'établissement scolaire» (ELP-WSU ou «ELP in whole school use», 2008–2011) a été conçu pour aider à gérer l'étape suivante dans une mise en œuvre réussie du PEL, à savoir son emploi dans tout enseignement/apprentissage de langues étrangères et secondes (L2) au sein d'un établissement. Conformément à ce qui a été établi par les *Principes et Lignes directrices pour le PEL* (Conseil de l'Europe, 2011), le PEL a été conçu pour renforcer le développement de l'autonomie de l'apprenant, pour favoriser la prise de conscience interculturelle et pour promouvoir le plurilinguisme. Alors que le premier, et en partie également le deuxième de ces objectifs, peuvent être atteints par un seul enseignant<sup>1</sup> travaillant de façon indépendante, la réalisation du troisième objectif dépend de la politique et de la pratique de l'établissement.

Le projet ELP-WSU avait cinq objectifs interdépendants:

- i. identifier les projets déjà existants d'utilisation du PEL à l'échelle de l'établissement;
- ii. encourager et soutenir la mise en œuvre de nouveaux projets aux niveaux du secondaire inférieur et du secondaire supérieur (quelques écoles de niveau primaire ont également participé au projet);
- iii. étudier l'impact de ce type de projets sur les établissements, les enseignants et les élèves;
- iv. développer des lignes directrices pour la conception, la mise en œuvre et la gestion de projets d'utilisation du PEL à l'échelle de l'établissement;
- v. diffuser les résultats du projet auprès des décideurs.

L'équipe de projet était composée de David Little (Irlande; coordinateur), Francis Goullier (France), Rosanna Margonis-Pasinetti (Suisse), Rose Öhler (Autriche) et Marnie Beaudoin (Canada, membre associé). Elle s'est réunie une première fois en mai

---

1 Le masculin utilisé au singulier ou au pluriel se réfère indistinctement à une femme ou à un homme ou bien, selon le contexte, à l'un des deux sans distinction.

2008, afin d'établir une définition commune des buts, de l'étendue, des processus et des résultats attendus du projet, ainsi que de planifier l'atelier du projet. Une grande partie de la rencontre a été consacrée à la clarification du concept de «whole-school use» (utilisation à l'échelle de l'établissement scolaire); la définition suivante a été retenue: emploi du PEL pour soutenir tout apprentissage en L2 dans une institution déterminée.

L'atelier ELP-WSU a eu lieu à la fin du mois d'octobre 2008. Il était destiné aux enseignants de langues et aux formateurs d'enseignants de langues ayant déjà un haut degré de familiarité avec le PEL ou qui étaient soit engagés dans la mise en pratique du PEL à l'échelle d'un établissement, soit susceptibles de concevoir et de mettre en œuvre un projet pouvant contribuer au projet ELP-WSU. En comptant les membres de l'équipe de projet, 34 personnes ont participé à l'atelier, en provenance de 28 pays: Albanie, Allemagne, Arménie, Autriche, Bosnie-Herzégovine, Canada, Chypre, Espagne, Fédération de Russie, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Irlande, Islande, Japon, Lettonie, «l'ex-République yougoslave de Macédoine», Lituanie, Norvège, Pologne, Roumanie, République tchèque, Royaume-Uni, Serbie, Slovénie, Suède, Suisse. L'atelier visait les objectifs suivants:

- i. prendre connaissance des projets d'utilisation du PEL à l'échelle de l'établissement scolaire dans lesquels les participants étaient déjà impliqués;
- ii. planifier de nouveaux projets;
- iii. envisager le meilleur moyen pour suivre les progrès de ces projets, évaluer leur impact sur les établissements, les enseignants et les élèves, et identifier les conditions de réussite de la mise en œuvre;
- iv. discuter de la structure et du contenu d'un guide pour la conception, la mise en œuvre, la gestion et l'évaluation de projets d'utilisation du PEL à l'échelle de l'établissement scolaire;
- v. convenir d'un calendrier et d'échéances pour la soumission des rapports sur les projets;
- vi. envisager la meilleure exploitation possible du site internet du projet.

L'atelier a atteint tous ces objectifs. Les participants ont notamment apporté une contribution importante à la conception du guide et du canevas de rédaction des rapports sur les projets.

Il a été demandé aux participants de poster sur le site ELP-WSU des rapports intermédiaires sur leurs projets et/ou des contributions au guide. A la première échéance de soumission (30 avril 2009), 13 rapports intermédiaires sur des études de cas ont été postés, en provenance de l'Albanie, l'Allemagne, l'Autriche (2), l'Espagne, la Fédération de Russie, la Grèce, la Hongrie, l'Islande, la Lituanie, la Norvège, la République tchèque et la Suède. Les représentants de la France, la Fédération de Russie et l'Espagne ont en outre signalé leur intérêt à participer à la conception du guide.

Les participants à l'atelier qui ont, par la suite, soumis soit une contribution à la réalisation du guide, soit un rapport mis à jour, ont été invités à participer à la rencontre du réseau de projet qui a eu lieu en avril 2010. Sans compter les membres de l'équipe de projet, 12 personnes représentant 11 pays ont participé à la rencontre du réseau qui a passé en revue les études de cas en cours, a discuté la longueur et le format des rapports finaux et a réfléchi à l'ébauche du guide. En temps utile, dix rapports sur des études de cas ont été soumis par Elvira Rodica Andronescu (Roumanie), Nida Burneikaitė (Lituanie), Zsuzsa Darabos (Hongrie), Katerina Dvoráková (République tchèque), Evangéla Gkiovousoglou-Kaga (Grèce), Anita Nyberg (Norvège), Rose Öhler (Autriche), Elida Reçi (Albanie), Elísabet Valtýsdóttir (Islande) et Tatiana Yudina (Fédération de Russie). Le CELV a décerné des certificats de participation à tous les élèves, les enseignants et les écoles impliqués dans les projets.

Le premier chapitre de ce guide décrit brièvement le PEL et la philosophie éducative qu'il entend promouvoir; il passe également en revue les principaux résultats vers lesquels doit tendre chaque projet de mise en œuvre. La réflexion porte en particulier sur les concepts d'autonomie de l'apprenant, de conscience interculturelle et de plurilinguisme. Les chapitres 2, 3 et 4 traitent respectivement de la planification, de la mise en œuvre et de l'évaluation de projets d'utilisation du PEL à l'échelle de l'établissement scolaire. Leur structure suit le plan développé par les groupes de travail constitués lors de l'atelier d'octobre 2008, alors que leur contenu s'appuie sur les renseignements fournis par les rapports de projets postés sur le site ELP-WSU en 2009 et en 2010. Enfin, le chapitre 5 prend brièvement en compte ce que le projet ELP-WSU peut nous apprendre sur l'impact, la mise en œuvre et les perspectives de développement du PEL.



# 1. Le Portfolio européen des langues: intention et implémentation

## 1.1 Qu'est-ce que le Portfolio européen des langues et d'où vient-il?

Le PEL a été conçu pour accompagner le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR; Conseil de l'Europe, 2001). Le CECR est un dispositif descriptif qui définit l'apprentissage des langues secondes et étrangères (L2) sur la base de l'emploi de la langue. Il adopte ainsi une approche orientée vers l'action qui est centrée sur ce que l'apprenant peut *faire* avec les langues apprises. Le PEL a ainsi été conçu pour servir d'intermédiaire entre l'approche prônée par le CECR et l'apprenant de langues. En 1991, un symposium intergouvernemental a recommandé le développement par le Conseil de l'Europe du CECR et du PEL (Conseil de l'Europe, 1992); en 1997, la deuxième version provisoire du CECR (Conseil de l'Europe, 1996) et une série d'études préliminaires sur le PEL (Conseil de l'Europe, 1997) ont été présentées à une conférence intergouvernementale; entre 1998 et 2000, la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe a coordonné des projets pilotes relatifs au PEL réalisés dans 15 Etats membres et par 3 ONG (Schärer, 2002); en 2001, Année européenne des langues, a eu lieu le lancement du PEL et de la version définitive du CECR.

Le PEL comporte obligatoirement trois parties:

- *Le Passeport des langues* résume l'identité langagière du propriétaire du PEL, ainsi que ses expériences en matière d'apprentissage et d'emploi des L2. Il permet à l'apprenant de consigner de manière régulière une auto-évaluation de sa compétence globale en langues secondes et étrangères, en principe sur la base de la grille d'auto-évaluation du CECR (Conseil de l'Europe, 2001:26–27).
- *La Biographie langagière* accompagne les processus en cours d'apprentissage et d'emploi des L2, mais également d'implication vis-à-vis des cultures inhérentes à ces langues. Des listes de contrôle, décrivant des tâches communicatives sur la base de descripteurs du type «je peux», permettent d'identifier les objectifs d'apprentissage et d'en évaluer les résultats. Les descripteurs sont échelonnés selon les niveaux de compétence du CECR (A1, A2, B1, B2, C1, C2) et organisés selon les activités langagières (écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu, écrire). La Biographie langagière favorise également la réflexion sur les styles d'apprentissage, les stratégies et les expériences interculturelles.
- *Le Dossier* n'a, en principe, pas de forme définie. Le propriétaire du PEL peut y classer les preuves de ses compétences langagières et de ses expériences interculturelles; le dossier peut également contenir des travaux en cours.

Le PEL a deux fonctions, pédagogique et de compte rendu. Il a été conçu pour servir de soutien au processus d'apprentissage des langues de différentes façons, mais il permet

également de documenter ce processus, en mettant à disposition de l'apprenant la possibilité d'enregistrer en continu l'accomplissement de l'apprentissage et ses expériences dans l'emploi des langues apprises.

Le Conseil de l'Europe n'a pas conçu une seule et unique version du PEL, ni un nombre restreint de versions visant différents âges et niveaux d'apprentissage des langues, mais il a défini les caractéristiques et les fonctions essentielles du PEL dans une série de Principes et Lignes directrices (Conseil de l'Europe, 2011) et a mis sur pied un Comité de validation, afin de déterminer si les PEL qui lui étaient soumis étaient conformes à ces Principes et Lignes directrices. A l'automne 2010, il y avait 118 PEL validés en provenance de 32 pays membres et 5 ONG/consortiums internationaux. Le grand intérêt suscité par le processus de création et de validation a été un des facteurs qui ont poussé le Conseil de l'Europe à remplacer la validation par un processus d'enregistrement des PEL à partir de début 2011.

## 1.2 Quelle philosophie éducative derrière le PEL?

Fondé en 1949, le Conseil de l'Europe a commencé à s'occuper de l'apprentissage des langues en 1960. Il a réalisé qu'une mise en œuvre réussie de son programme politique – promotion des droits de l'homme, de la démocratie et de l'Etat de droit – dépendait de la coopération et de l'échange aussi bien que du respect de la diversité linguistique et culturelle, qui à leur tour dépendaient d'un apprentissage des langues plus répandu et plus efficace. Très tôt le travail du Conseil de l'Europe en matière d'éducation langagière ne s'est pas focalisé uniquement sur la langue elle-même, mais plutôt sur les intérêts, les besoins et les motivations personnels de l'apprenant. Il a eu également comme objectif de

rendre le processus d'apprentissage des langues plus démocratique, en mettant à disposition les outils conceptuels nécessaires à la planification, à la construction et à la conduite de cours spécialement adaptés aux besoins, aux motivations et aux caractéristiques de l'apprenant et lui permettant au mieux de *diriger et contrôler ses progrès*.

(Trim, 1978:1; emphase ajoutée)

L'approche du Conseil de l'Europe centrée sur l'apprenant a été confirmée et consolidée en 1979 par la publication du rapport d'Henri Holec *Autonomie et apprentissage d'une langue étrangère* (ici Holec, 1981). Holec était lui-même très attaché à la centration sur l'apprenant et à la démocratisation. Son rapport a été fortement influencé par le travail du Conseil de l'Europe dans le domaine de la formation des adultes:

[La formation des adultes] constitue un instrument pour stimuler et accroître la prise de conscience et la libération de l'homme et, dans certains cas, un instrument pour changer l'environnement lui-même. De l'idée de l'homme «produit de sa société» on passe à celle de l'homme «producteur de sa société».

(Janne, 1977:3; cit. Holec, 1981:1)

Pour Holec, le concept d'autonomie a des conséquences sur la manière dont est organisé l'apprentissage – il définit l'apprenant autonome comme quelqu'un qui a «la capacité de prendre en charge son apprentissage» (Holec, 1981:3); mais ce concept a également des conséquences sur le type de savoir que l'apprenant acquiert. Si les apprenants eux-mêmes définissent les buts et les contenus de l'apprentissage, «objectif, savoir universel est [...] remplacé par subjectif, savoir individuel»; «l'apprenant n'est plus confronté à une réalité 'indépendante' [...] face à laquelle il ne peut rien faire si ce n'est l'accepter, mais à une réalité que lui-même construit et domine» (*ibid.*:21). Les préoccupations organisationnelles d'Holec étaient animées par la nécessité de répondre aux défis et au potentiel des nouvelles technologies et ils ont stimulé une rapide croissance de l'intérêt porté à un apprentissage autodidacte des langues et en libre accès. Ses intuitions épistémologiques ont par ailleurs coïncidé avec des développements pédagogiques inspirés par des théories de l'apprentissage attribuant un rôle central à la langue et à la communication. Soutenues par différentes recherches menées au niveau de la classe, ces théories affirment que le savoir se construit par des processus collaboratifs, guidés par une interaction exploratoire (pour approfondissements et références, voir Little, 2009a).

Dans les années 1970, le groupe de projet pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe espérait pouvoir développer une approche de l'apprentissage des langues par les adultes, nommée «système unité/crédit», qui aurait gagné toute l'Europe. Quand cela s'est révélé irréalisable, le projet s'est tourné vers la recherche de moyens pour centrer son activité directement sur l'apprenant; c'est à ce moment-là qu'ont pris naissance les idées qui sous-tendent le PEL (voir Little, 2009b:5).

Les Principes et Lignes directrices pour le PEL réaffirment l'engagement du Conseil de l'Europe pour l'autonomie de l'apprenant, mais elles attribuent également un rôle central au développement de la conscience interculturelle et du plurilinguisme. Le plus grand défi à relever pour la mise en œuvre du PEL réside probablement dans la recherche de l'équilibre entre ces trois aspirations.

## **1.3 Implémenter le PEL: trois concepts clés**

### **1.3.1 Autonomie de l'apprenant**

Pour Holec (1981:3), l'autonomie de l'apprenant dépend de sa capacité «à prendre en charge son propre apprentissage». Comme relevé plus haut, cette définition a été souvent associée à des parcours d'apprentissage autodidactes et en libre accès, qui présupposent que l'apprenant en définit les objectifs, choisit les supports et les activités adéquats et établit le plan d'apprentissage. Mais la dimension organisationnelle de l'autonomie de l'apprenant dépend d'une dimension psychologique: la capacité d'agir de façon indépendante présuppose la capacité de se distancer, de mener une réflexion critique et de prendre des décisions (Little, 1991). Cette interprétation de l'autonomie

de l'apprenant est de première importance pour l'apprentissage des langues à l'école: les systèmes éducatifs demandent de plus en plus aux apprenants de maîtriser les contenus du curriculum, mais également les compétences d'apprentissage.

En principe, le PEL peut soutenir le développement et l'exercice de l'autonomie de l'apprenant de trois façons. Premièrement, lorsque les listes de contrôle du type «je peux» de la biographie langagière coïncident avec les exigences du curriculum officiel, elles peuvent façonner et diriger les processus d'apprentissage en aidant les apprenants (et les enseignants) à planifier, contrôler et évaluer l'apprentissage tout au long d'une année scolaire, d'un trimestre, d'un mois ou d'une semaine. Deuxièmement, la Biographie langagière est explicitement conçue pour associer la détermination des objectifs et l'auto-évaluation à la réflexion sur les styles d'apprentissage, les stratégies et autres aspects du processus d'apprentissage. Et troisièmement, lorsque le PEL est employé (en partie) en langue cible, il peut aider à promouvoir l'emploi de cette langue cible comme véhicule de l'apprentissage et de la réflexion. Autrement dit, le PEL renforce l'opérationnalisation des trois principes que Little (2007) a présentés comme fondamentaux pour le développement de l'autonomie de l'apprenant, à savoir l'implication de l'apprenant, sa capacité réflexive et l'emploi communicatif aussi bien que réflexif de la langue cible.

Les trois parties du PEL jouent des rôles différents et néanmoins complémentaires dans une dynamique de la classe, visant à favoriser le développement de l'autonomie de l'apprenant. Le Passeport des langues fournit de l'espace pour un inventaire périodique; le Dossier permet de regrouper des travaux en cours, parmi lesquels l'apprenant sélectionne régulièrement des échantillons représentatifs, à son avis, des progrès de son apprentissage; passerelle entre le Passeport et le Dossier, la Biographie langagière stimule et renforce les processus dont dépend l'apprentissage réflexif. L'auto-évaluation de l'apprenant se trouve au centre de ces processus. Elle est de première importance à la fin de chaque phase de l'apprentissage, lorsque l'apprenant doit décider s'il a atteint ou non ses objectifs. Mais l'auto-évaluation est également essentielle lorsqu'il s'agit de fixer des objectifs, dont l'efficacité dépend d'une juste perception de ce qui a déjà été appris, ainsi que lors du contrôle de l'apprentissage compris comme évaluation intermédiaire des progrès accomplis par rapport aux objectifs fixés.

Au cours des projets pilotes d'utilisation du PEL (1998-2000), la position centrale de l'auto-évaluation a donné lieu à trois questionnements spécifiques. Le problème général était que l'auto-évaluation était simplement impossible, puisque par définition les apprenants ne possèdent pas le savoir dont ils ont besoin pour s'auto-évaluer avec précision. Mais ceci ne tient pas compte du fait que le type d'auto-évaluation dont il est question dans le PEL relève de critères comportementaux, c'est-à-dire les tâches communicatives que les apprenants peuvent accomplir. En particulier dans les premières phases, les apprenants peuvent ne pas être capables d'estimer avec précision le degré de maîtrise qu'ils ont, par exemple, par rapport à la morphologie flexionnelle de leur langue cible; mais ils sont probablement en mesure de savoir ce qu'ils peuvent faire du point de vue communicatif et à quel niveau général de compétence ils peuvent le faire.

Les trois problèmes spécifiques soulevés par l'auto-évaluation étaient les suivants: (i) les apprenants ne savent pas comment s'auto-évaluer; (ii) ils risquent de surestimer leur compétence; (iii) ils pourraient être tentés de tricher et d'inclure dans leur PEL du matériel qui ne leur appartient pas. La première de ces craintes naît probablement de l'idée que l'enseignement et l'apprentissage sont une chose et que l'évaluation en est une autre, de sorte que l'auto-évaluation basée sur le PEL devrait être quelque chose que les apprenants font par eux-mêmes, loin des processus d'apprentissage. La deuxième et troisième craintes viennent du fait que, dans un grand nombre de contextes éducatifs, ce sont les examens officiels qui déterminent l'orientation future des apprenants, ce qui revient à dire que l'évaluation des performances n'est pas l'affaire des apprenants. Mais si nous attribuons au PEL et à ses différentes activités réflexives un rôle central dans l'apprentissage, nous devons progressivement enseigner à nos apprenants les techniques d'auto-évaluation; en s'habituant aux descripteurs et aux niveaux, il sera plus facile pour eux de se faire une idée plus juste du développement de leurs capacités; en outre, ils n'intégreront probablement dans le PEL que les travaux qui sont importants pour leur apprentissage ou qui en sont le produit. Autrement dit, si l'auto-évaluation basée sur le PEL est centrale dans le processus d'apprentissage langagier, il n'y a pas de raison qu'elle ne soit pas précise, fiable et honnête. Quoi qu'il en soit, dans la plupart des systèmes éducatifs, le fait de mettre l'auto-évaluation au centre de l'enseignement et de l'apprentissage implique une révolution pédagogique.

L'auto-évaluation basée sur le PEL est une variante d'évaluation formative; autrement dit, son but est de fournir des informations en retour qui renseignent l'apprenant sur la prochaine phase d'apprentissage. Voilà ce que dit le CECR sur l'évaluation formative:

La force de l'évaluation formative est de se donner pour but l'amélioration de l'apprentissage. Sa faiblesse est inhérente à la métaphore du feed-back. L'information rétroactive n'a d'effet que si celui qui la reçoit est en position (a) *d'en tenir compte*, c'est-à-dire d'être attentif, motivé et de connaître la forme sous laquelle l'information arrive; (b) *de la recevoir*, c'est-à-dire de ne pas être noyé sous l'information et d'avoir un moyen de l'enregistrer, de l'organiser et de se l'approprier; (c) *de l'interpréter*, c'est-à-dire d'avoir une connaissance et une conscience suffisantes pour comprendre de quoi il s'agit précisément, afin de ne pas agir de manière inefficace; (d) *de s'approprier l'information*, c'est-à-dire d'avoir le temps, l'orientation et les ressources appropriées pour y réfléchir, l'intégrer et mémoriser ainsi l'élément nouveau. Cela suppose une certaine autonomie, qui présuppose formation à l'autonomie, au contrôle de son propre apprentissage, au développement des moyens de jouer sur le feed-back.

(Conseil de l'Europe, 2001:140; emphase dans l'original)

Une façon de décrire la fonction pédagogique du PEL est de dire qu'il nous aide à nous prémunir contre la faiblesse potentielle de l'évaluation formative. Car le PEL aide les apprenants en langues étrangères à *prendre en compte* la forme sous laquelle ils *reçoivent* – et donnent eux-mêmes – le retour d'information, à *organiser*, le *personnaliser* et *interpréter*, ainsi qu'à *intégrer* dans le travail en cours pour planifier et contrôler leur apprentissage. Voilà la véritable essence de l'autonomie de l'apprenant.

### 1.3.2 Interculturalité

Selon les Principes et Lignes directrices, le PEL est «le reflet de la préoccupation du Conseil de l'Europe pour ... le respect de la diversité des cultures et des modes de vie» (Conseil de l'Europe, 2011:2); il est «un outil de promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme» (*ibid.*:3). Le Passeport des langues «décrit ... des expériences d'apprentissage interculturel» (*ibid.*:6), alors que la Biographie langagière comprend «des informations sur des expériences langagières, culturelles et d'apprentissage acquises dans des contextes éducatifs officiels ou en dehors» (*ibid.*:8). Le lien étroit entre langue et culture qui émane de ces propos dérive du CECR, qui décrit ainsi l'impact culturel de l'apprentissage des langues:

L'apprenant d'une deuxième langue (ou langue étrangère) et d'une deuxième culture (ou étrangère) ne perd pas la compétence qu'il a dans sa langue et sa culture maternelles. Et la nouvelle compétence en cours d'acquisition n'est pas non plus totalement indépendante de la précédente. L'apprenant n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient *plurilingue* et apprend l'*interculturalité*. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et aux savoir-faire. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles.

(Conseil de l'Europe, 2001:40; emphase dans le texte original)

La compétence interculturelle est une caractéristique de la compétence communicative dans les plus hauts niveaux de compétence du CECR. La grille d'auto-évaluation, par exemple, implique une prise de conscience explicite de la dimension sociopragmatique de la communication langagière (voir les descripteurs pour la lecture aux niveaux B2 et C1, pour l'interaction orale aux niveaux C1 et C2; Conseil de l'Europe, 2001:27), et une certaine familiarité avec la culture de la langue cible transmise par l'intermédiaire de la langue elle-même (voir les descripteurs pour la lecture aux niveaux B2, C1 et C2, pour l'écriture au niveau C2; *ibid.*). Cette implication interculturelle est reportée dans les listes de contrôle du PEL, qui comprennent parfois une focalisation détaillée sur la culture transmise par l'intermédiaire de la langue. Dans la plupart des PEL destinés à des apprenants adultes, la Biographie langagière encourage le détenteur à une écriture réflexive sur des expériences interculturelles de différents types, sans pour autant lui fournir une focalisation spécifique. En ce qui concerne le Dossier, la sélection des documents à y classer est laissée à la responsabilité du propriétaire du PEL et constitue un des aspects de son auto-évaluation. Quant à savoir jusqu'à quel point la sélection cherche à illustrer explicitement la compétence interculturelle du propriétaire du PEL, cela dépend probablement de l'importance attribuée à l'interculturalité dans son expérience d'apprentissage et d'emploi des L2.

Le CECR soutient que les aptitudes et les savoir-faire interculturels comprennent

- la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère

- la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture
- la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels
- la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées (*ibid.*:84).

On pourrait ajouter à cela la prise de conscience interculturelle: l'engagement personnel dans la compréhension de l'altérité. De toute évidence, un enseignement de la langue prenant en considération l'interculturalité cherchera à développer chacune de ces capacités, en explorant les similitudes et les différences entre les cultures de la L1 et de la L2. De nombreuses caractéristiques culturelles sont bien entendu indépendantes de la langue – par exemple, les modes d'organisation de la société, de la politique et de la famille, les sports liés à une culture spécifique, la nourriture et les boissons traditionnelles. D'autres particularités culturelles sont liées à la langue pour au moins trois raisons différentes: elles peuvent être entièrement langagières, comme les médias radiodiffusés, télévisés ou imprimés et les œuvres littéraires; elles peuvent déterminer les façons dont la langue est employée, comme les règles de politesse; ou elles peuvent faire partie de la création inconsciente de la langue, comme les gestes involontaires qui accompagnent l'élocution et qui semblent souvent être le reflet des plus profondes structures cognitives de la langue. La similitude culturelle témoigne du fait que les mots voyagent entre les langues, alors que la différence culturelle explique pourquoi un mot particulier a des significations différentes dans des langues différentes. Le PEL peut faciliter la réflexion sur les dimensions de l'interculturalité, celles-ci et d'autres; mais le processus pourra probablement être plus riche s'il intègre tous les apprentissages langagiers qui se déroulent au sein d'une institution éducative particulière. Il s'agit là d'un des bénéfices potentiels des projets d'emploi du PEL à l'échelle de l'établissement scolaire.

### 1.3.3 Plurilinguisme

Le CECR nous dit ceci à propos de ce qu'il appelle «l'approche plurilingue»:

[Elle] met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu, dans son contexte culturel, s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes [...], il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent.

(Conseil de l'Europe, 2001:11)

Selon cette définition, le profil plurilingue d'un individu prend appui sur sa langue première – «la langue de la maison», qui peut être ou ne pas être «la langue de la société», vue comme entité plus grande que la famille. Cela s'accorde difficilement

avec le fait que le dispositif descriptif du CECR ne concerne que la compétence en L2. Quoi qu'il en soit, le PEL saisit le profil langagier de l'apprenant/utilisateur, en y intégrant la ou les langues de la maison et ses compétences dans toutes les langues étrangères qu'il connaît; en réfléchissant sur ce qu'il peut faire dans les différentes langues qu'il connaît, il devrait prendre explicitement conscience de son répertoire plurilingue en développement, de ses potentialités et de ses limites.

Plusieurs PEL cherchent à aménager la dimension plurilingue de différentes façons. Quelques-uns emploient une série de listes de contrôle pour toutes les L2, ce qui a l'avantage de mettre à jour le profil plurilingue en développement de l'apprenant/utilisateur en un seul coup d'œil. D'autres PEL mettent à disposition des listes de contrôle dans les différentes langues du curriculum, afin de soutenir l'emploi de la langue cible à des fins tant réflexives que communicatives. Les PEL de ce type-là doivent trouver d'autres manières de saisir le profil plurilingue de l'apprenant/utilisateur. Il semble par ailleurs que l'«approche plurilingue» du CECR ne serait pas mieux servie par une forme particulière du PEL, mais bien par un emploi de celui-ci, comme base pour l'exploration de la forme et de la nature des profils plurilingues. Ceci implique l'emploi du PEL à l'échelle de l'établissement, mais aussi la création d'un nouvel espace dans l'horaire scolaire pour un nouveau type d'activité qui inclut toutes les langues enseignées à l'école, mais aussi les langues de la maison différentes de la langue de scolarisation et qui ne font pas partie du curriculum. Dans ce nouvel espace, des projets individuels et de groupe pourraient être menés à bien en tant que possibilités d'explorer l'interculturalité aussi bien que le plurilinguisme. Les projets pourraient impliquer des comparaisons et des mises en contraste culturelles et/ou langagières. Par exemple:

- Est-ce que les langues représentées dans la classe (langues de la maison et langues enseignées à l'école) ont des séries semblables, similaires ou différentes de termes liés à la parenté? Qu'est-ce que ces termes nous apprennent par rapport à l'organisation de la vie familiale passée et présente?
- Est-ce que nous pouvons étudier quelques-unes des manières dont les mots sont formés à partir d'autres mots dans les différentes langues représentées dans la classe? Quelles langues sont semblables et lesquelles sont différentes eu égard à la formation des mots?
- Comment pouvons-nous employer les différentes langues que nous connaissons pour faciliter la communication entre locuteurs de ces langues? Autrement dit, combien de différents scénarios de médiation pouvons-nous imaginer et quels défis particuliers le médiateur devra-t-il probablement relever?
- Sur la base des profils plurilingues présents dans le groupe, combien de conversations polyglottes (au cours desquelles les participants parlent différentes langues sans médiation) pouvons-nous tenir?

D'autres possibilités sont exposées dans le chapitre 3 de l'ouvrage du Conseil de l'Europe *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et pluriculturelle* (Beacco et al., 2010).

## **1.4 Vers des projets d'emploi du PEL à l'échelle de l'établissement scolaire**

Le PEL peut soutenir le développement de l'autonomie de l'apprenant et, jusqu'à un certain point, de la prise de conscience interculturelle au sein de la classe; tandis qu'on ne peut rendre vraiment justice à l'«approche plurilingue» du Conseil de l'Europe que par l'emploi du PEL pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage de toutes les langues à tous les niveaux dans l'école, ainsi que par la recherche des façons permettant la prise en compte des langues parlées par quelques élèves, mais ne faisant pas partie du curriculum. Mais ce n'est pas la seule raison pour laquelle, à ce jour, la mise en œuvre du PEL a eu tendance à favoriser l'autonomie de l'apprenant plutôt que l'interculturalité et le plurilinguisme. Le PEL est un cas particulier de portfolio d'apprentissage étayé par un type d'évaluation à l'aide d'un portfolio: l'auto-évaluation de l'apprenant. Il a du succès en tant qu'outil pédagogique du moment où il permet aux apprenants de contrôler leur apprentissage dans le sens psychologique défini plus haut dans le sous-chapitre 1.3.1.

Ainsi chaque projet d'implémentation du PEL implique un engagement en faveur de l'autonomie de l'apprenant comme condition préalable à un développement réussi des dimensions interculturelle et plurilingue. Ce constat devrait façonner la planification, la mise en œuvre et l'évaluation des projets d'emploi du PEL à l'échelle de l'établissement scolaire.

## **1.5 Vue d'ensemble des projets ELP-WSU**

Dix rapports finaux documentant la mise en œuvre du PEL au-delà des classes individuelles ont été soumis par les projets ELP-WSU suivants:

Albanie (participant ELP-WSU: Elida Reçi)

- École Sami Frasheri, Tirana
- 1 621 élèves âgés de 15 à 18 ans
- Tous les élèves ont l'albanais comme langue de la maison
- Langues enseignées: albanais (langue de scolarisation/discipline scolaire), anglais, français, allemand, italien
- Modèle de PEL employé: 96.2008

- Étendue du projet: 7 enseignants, 4 langues (anglais, français, allemand, italien), 827 élèves

Autriche (participant ELP-WSU: Rose Öhler)

- Praxisschule der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein und der Katharina Lins Schule der Barmherzigen Schwestern in Zams (KLS)
- 108 élèves âgés de 10 à 14 ans
- La plupart des élèves ont l'allemand comme langue de la maison. Autres langues maternelles à l'école au moment du projet: croate, tchèque, roumain, thaïlandais, turc (la plupart du temps un locuteur par langue)
- Langues enseignées: allemand (langue de scolarisation/discipline scolaire), anglais, français, italien
- Modèles de PEL employés: 58.2004 (modèle autrichien pour apprenants âgés de 10 à 15 ans) et modèle autrichien pour apprenants du primaire, pas encore validé au moment du projet
- Étendue du projet: tous les enseignants de langues (7) et tous les élèves (108) de l'école, plus 32 apprenants et leurs 2 professeurs principaux dans une école primaire associée

Fédération de Russie (participant ELP-WSU: Tatiana Yudina)

- Lycée linguistique/école secondaire de spécialisation en langues, apprenants âgés de 13 à 17 ans
- Nombre total d'élèves: environ 290
- Une écrasante majorité des élèves ont le russe comme langue de la maison, bien qu'ils soient originaires de nombreux milieux ethniques différents
- Langues enseignées: russe (langue de scolarisation/discipline scolaire, exception faite de l'histoire de la littérature et de la culture de la première langue étrangère, qui sont enseignées en langue cible); anglais, français, allemand, espagnol, italien, ukrainien, chinois, japonais, arabe (toutes enseignées comme première ou deuxième langue étrangère). Tous les élèves apprennent deux langues étrangères et le latin
- Modèles de PEL employés: 31.2002 (modèle russe pour apprenants de 15+ ans) et 3.2000 (modèle russe pour apprenants de 11 à 14 ans)
- Étendue du projet: 6 langues (anglais, français, allemand, espagnol, italien, ukrainien), 10-15 enseignants, 290 élèves

Grèce (participant ELP-WSU: Evangéla Gkiovousoglou-Kaga)

- Toutes les écoles primaires du pays (projet national coordonné par Evangéla Gkiovousoglou-Kaga)
- Tous les élèves âgés de 10 à 12 ans, étudiant le français et l'allemand (deuxième langue étrangère)
- La majorité des élèves ont le grec comme langue de la maison; entre 5% et 20% des élèves dans chaque classe sont des immigrants (autres langues maternelles: albanais, russe, polonais, bulgare et roumain)
- Langues enseignées: grec (langue de scolarisation/discipline scolaire), anglais (première langue étrangère), français et allemand (deuxièmes langues étrangères)
- Modèle de PEL employé: modèle grec pour apprenants du primaire (pas encore validé au moment du projet)
- Ce projet national a été soutenu au sein de programmes de formation continue d'enseignants, par le développement de ressources pédagogiques et évalué par un sondage)

Hongrie (participant ELP-WSU: Zsuzsa Darabos)

- Lauder Javne School, Budapest, une école communautaire juive avec des élèves de l'école maternelle jusqu'à la fin de la scolarité
- 547 élèves (école maternelle exclue)
- La plupart des élèves ont le hongrois comme langue de la maison, quelques-uns sont bilingues, et quelques-uns viennent d'autres pays (par exemple Royaume Uni, Colombie, Turquie)
- Langues enseignées: hongrois (langue de scolarisation/discipline scolaire), hébreux (première langue étrangère), anglais (deuxième langue étrangère; il y a aussi un programme bilingue avec l'anglais, le français, l'allemand, l'italien, l'espagnol (troisièmes langues étrangères)
- Modèles de PEL employés: 15.2001 (modèle hongrois pour apprenants du secondaire); 105.2010 (modèle espagnol en ligne pour apprenants du secondaire)
- Étendue du projet: 5 enseignants, 5 langues (anglais, français, allemand, italien, espagnol) et 70 élèves

Islande (participant ELP-WSU: Elísabet Valtýsdóttir)

- Fjölbrautaskóli Suðurlands School (FSu), une école du secondaire supérieur pour élèves de 16 à 20 ans
- Environ 1 000 élèves
- Presque tous les élèves ont l'islandais comme langue de la maison
- Langues enseignées: islandais (langue de scolarisation/discipline scolaire), danois, anglais, français, allemand, espagnol, parfois latin
- Modèle de PEL employé: des parties du 75.2006 (modèle islandais pour apprenants du secondaire supérieur)
- Étendue du projet: 18 enseignants, 5 langues (danois, anglais, français, allemand, espagnol) et environ 600 élèves

Lituanie (participant ELP-WSU: Nida Burneikaitė)

- 10 écoles et 11 enseignants du primaire dans toute la Lituanie (projet coordonné par Nida Burneikaitė sous les auspices du Primary English Special Interest Group [PESIG] de la Lithuanian Association of Teachers of English as a Foreign Language [LAKMA])
- Environ 90% des élèves ont le lituanien comme langue de la maison; autres langues maternelles: polonais et russe; dans la région de Vilnius en particulier, beaucoup d'élèves sont plurilingues
- Modèle de PEL employé: il n'y a pas de modèle lituanien validé pour cette classe d'âge; le projet a conçu et piloté différentes tâches liées au portfolio pour le primaire
- Étendue du projet: 11 enseignants (dans 10 écoles), une langue (anglais), 250 élèves

Norvège (participant ELP-WSU: Anita Nyberg)

- Kastellet School, Oslo – école primaire et secondaire inférieur (élèves âgés de 6 à 16 ans)
- 610 élèves dans l'école
- Très peu d'élèves issus de la migration, en comparaison avec d'autres écoles à Oslo
- Langues enseignées: norvégien (langue de scolarisation/discipline scolaire), anglais (première langue étrangère), allemand, espagnol, français (deuxièmes langues étrangères)
- Modèles de PEL employés: 97.2008 (pour apprenants de 13 à 18 ans) et 100.2009 (pour apprenants de 6 à 12 ans)

- Étendue du projet: toutes les langues, tous les enseignants de langues et tous les élèves de l'école

République tchèque (participant ELP-WSU: Katerina Dvoráková)

- Zakladniskola Maticeskolske, Ceske Budejovice
- 500 élèves (primaire/secondaire inférieur)
- Langues enseignées: tchèque (langue de scolarisation/discipline scolaire), anglais, allemand
- Étendue du projet: une enseignante d'anglais interviewée sur son utilisation du PEL

Roumanie (participant ELP-WSU: Elvira Rodica Andronesco)

- National College Horea, Closca si Crisan, Alba Iulia, école du secondaire supérieur (élèves âgés de 15 à 18 ans)
- 857 élèves dans l'école
- 98% des élèves ont le roumain comme langue de la maison; 2% ont le hongrois, l'italien ou le romani
- Langues enseignées: roumain (langue de scolarisation), français, anglais, italien (troisième langue étrangère); il y a un programme bilingue avec le français
- Modèle de PEL employé: 6.2000 (modèle français pour apprenants de 16+ ans)
- Étendue du projet: 15 enseignants, 4 langues (français, anglais, italien, roumain), 215 élèves

Cette vue d'ensemble des projets ELP-WSU nous rappelle la grande diversité langagière et éducative entre les pays membres du CELV. Les études de cas détaillées, à partir desquelles ont été établis ces résumés, montre également que le degré de familiarité avec le PEL et avec la philosophie qui le sous-tend reste très variable. Ceci explique à coup sûr pourquoi trois des dix projets ne se sont pas vraiment occupés de l'emploi du PEL à l'échelle de l'établissement au sens propre. L'étendue des projets individuels a été déterminée par la fonction professionnelle des participants à ELP-WSU. Huit des dix projets ont été menés dans une seule école, l'un était un projet pilote national (Grèce) et un autre impliquait un réseau national soutenu par une association d'enseignants (Lituanie). Les autres chapitres de ce guide s'appuient sur les projets ELP-WSU pour illustrer leur raisonnement.

Pour plus d'informations relatives aux études de cas, consulter le site internet <http://elp-wsu.eml.at>



## **2. Planification de projets d'utilisation du PEL à l'échelle de l'établissement scolaire**

La planification de projets d'utilisation du PEL à l'échelle de l'établissement scolaire suit deux étapes distinctes. Il faut en premier lieu déterminer l'échelle et l'envergure du projet et sa durée, en prenant en considération qui le propose et pourquoi; il faut déterminer ce que les personnes qui proposent le projet entendent par «à l'échelle de l'établissement», décider de la façon dont le projet sera coordonné et identifier quel en sera le financement et quels autres types de soutien seront nécessaires et/ou disponibles. C'est seulement lorsque ces questions auront été clarifiées qu'il sera possible de se consacrer aux détails du projet et d'établir un plan d'action.

L'ordre dans lequel nous abordons les questions qu'implique la planification d'un tel projet n'est pas nécessairement l'ordre dans lequel les différentes parties du processus seront traitées dans la pratique; il est par ailleurs important de reconnaître dès le départ que la planification d'un projet n'est jamais un processus strictement linéaire qui avance régulièrement d'un sujet à l'autre. Au contraire, cela implique souvent de nombreux retours en arrière, ajustements et révisions. Le traitement d'une question peut être suspendu jusqu'à la résolution d'une autre et il peut alors s'avérer nécessaire de revenir sur des décisions prises précédemment dans le processus de planification.

Il est néanmoins probable que la planification sera plus efficace si elle est guidée par une liste de contrôle des questions à aborder et par une certaine prise de conscience de l'impact que peuvent avoir des décisions prises, à un certain moment, par rapport à d'autres phases.

### **2.1 Préliminaires**

#### **2.1.1 Echelle, envergure et durée**

Huit des dix projets ELP-WSU ont été menés dans des écoles particulières, l'un impliquait un réseau national d'écoles primaires travaillant sous l'égide d'une association nationale d'enseignants (Lituanie) et un autre était un projet pilote national, conçu pour présenter le PEL aux enseignants et aux apprenants de langues étrangères du primaire (Grèce). Les dix projets avaient également des portées très différentes. Certains ont été menés dans des écoles où les enseignants avaient déjà une certaine familiarité avec le PEL, de sorte que l'emploi collaboratif du PEL dans toute l'école allait de soi; d'autres projets ont été lancés dans des contextes où le PEL était encore relativement inconnu, ce qui veut dire que le succès du projet allait être

mesuré à la façon dont les enseignants de différentes langues adapteraient leur pratique de classe au PEL.

Pour spécifier l'échelle et l'envergure d'un projet, il faut également en préciser la durée. La plupart des projets ELP-WSU ont été conçus et mis en œuvre après l'atelier qui a eu lieu à la fin du mois d'octobre 2008. Le reste de l'année scolaire 2008-2009 a été généralement occupé à la planification des projets qui ont été mis en œuvre et évalués en 2009-2010. A la fin de la période prévue par ELP-WSU pour la soumission des rapports, la plupart des responsables de projet ont eu cependant l'intention de continuer à mener leurs projets d'une façon ou d'une autre. Lorsque la durée du projet n'est pas prédéterminée par un engagement dans un projet plus vaste de type ELP-WSU, il est certes raisonnable de penser le projet sur plusieurs années, de façon à exploiter toutes les possibilités d'avoir un impact durable.

Cela signifie qu'il faut établir un plan d'action global, le diviser en différents plans annuels et admettre qu'il faudra procéder à des ajustements d'année en année.

### **2.1.2 L'importance d'établir un profil**

Quand on décrit l'échelle et l'envergure d'un projet, il est également utile d'indiquer le profil de l'école ou des écoles qui y participent: niveau éducatif et type d'école; nombre et classe d'âge des élèves; les langues de la maison présentes à l'école; langues enseignées à l'école (langue de scolarisation, langues vivantes et langues classiques); le statut de chaque langue étrangère (première, seconde, etc.) dans le curriculum; le nombre d'enseignants pour chaque langue; le nombre total d'enseignants à l'école. Certaines de ces informations ne sont probablement pas mises immédiatement à la disposition des planificateurs et devront être réunies.

En plus des informations descriptives et statistiques, il est également utile, à ce stade préliminaire du projet, de recueillir des informations qui pourront être intégrées plus tard dans le processus de planification. Il faut savoir, par exemple, si tous les enseignants de l'école partagent une même approche de l'enseignement, si certains donnent plus d'importance au développement des compétences de communication orale, alors que d'autres mettent plus l'accent sur la maîtrise des formes grammaticales. Si ce type de variation existe, se vérifie-t-il dans toutes les langues ou bien, par exemple, l'enseignement de la langue A met-il l'accent sur les compétences communicatives, alors que c'est la correction grammaticale qui domine dans l'enseignement de la langue B?

### **2.1.3 Qui prend l'initiative?**

L'échelle et l'envergure du projet dépendent en partie de qui le propose. Parmi les projets ELP-WSU menés au niveau national, l'un a été conçu et géré par une agence gouvernementale (Grèce) et un autre a été initié par une association nationale d'enseignants (Lituanie). Dans les autres cas, la participation des écoles, des enseignants et des apprenants avait un soutien officiel ou semi-officiel. Parmi les

projets impliquant une seule école, trois ont été entrepris avec le soutien officiel (Albanie, Hongrie, Roumanie), deux ont été dirigés par le directeur de l'école (Islande, Norvège), un a été proposé par un département universitaire et soutenu par l'administration scolaire (Fédération de Russie) et un a été proposé par une enseignante (Autriche).

Les projets proposés d'en haut, par une agence officielle ou par le directeur de l'école, ont l'avantage d'avoir un statut officiel ou semi-officiel dès le début, mais cela ne signifie pas pour autant qu'ils seront bien accueillis par les enseignants et que ceux-ci y prendront part volontairement.

D'un autre côté, quand un projet est proposé par la base, par un enseignant ou un groupe d'enseignants, la participation d'autres enseignants sera assurée plus facilement, mais le soutien officiel plus difficilement.

### **2.1.4 Motivation**

La motivation pour le projet dépend probablement en partie de qui le propose. Dans quatre des pays participant à ELP-WSU, les projets ont été un moyen pour introduire le PEL au niveau national ou local (respectivement Grèce et Lituanie, Albanie et Roumanie); dans quatre pays (Albanie, République tchèque, Hongrie et Roumanie), l'introduction du PEL a été associée à des réformes du curriculum et/ou à des examens de fin de scolarité; dans trois pays (Autriche, Norvège et Fédération de Russie), les projets avaient comme objectif de développer l'emploi déjà existant du PEL. Les initiatives qui viennent du haut peuvent être motivées par d'autres considérations que les objectifs de l'éducation langagière qui sous-tendent le PEL. Par exemple, la motivation principale en République tchèque était d'utiliser l'apprentissage par portfolio pour stimuler l'innovation pédagogique. En adoptant une approche portfolio, l'école a pu s'assurer un financement supplémentaire, mais en même temps, le concept du travail avec le portfolio s'est répandu dans tout le curriculum, ce qui a permis de faire progresser l'idée d'employer le PEL. Il est clair que, quelle que soit la raison pour laquelle le projet a été proposé, cela aura un impact décisif sur ses objectifs spécifiques et sur les critères qui détermineront s'il a réussi ou non.

### **2.1.5 Que signifie «à l'échelle de l'établissement scolaire»?**

ELP-WSU est fondé sur le constat que les buts de l'éducation langagière qui sous-tendent le PEL ne peuvent être totalement atteints que si le PEL est utilisé dans une école, non seulement pour guider et soutenir tous les apprentissages en L2, mais également pour prendre en compte les langues présentes à l'école, mais qui ne font pas partie du curriculum (par exemple, les langues de la maison des élèves issus de la migration). C'est ce que nous avons développé dans notre réflexion sur ces objectifs au chapitre 1 – le développement de l'autonomie de l'élève, de la prise de conscience interculturelle et du plurilinguisme. Quoi qu'il en soit, seulement quelques projets

entrepris dans le cadre de ELP-WSU ont réussi à mettre en œuvre l'emploi du PEL à l'échelle de l'établissement au sens le plus complet et le plus ambitieux du terme. Pour y arriver, tous les enseignants de langues d'une école doivent avoir déjà un certain degré de familiarité avec le PEL et ses fonctions, et l'école elle-même doit être engagée en faveur des principes soutenus par la politique d'éducation linguistique du Conseil de l'Europe. Après une décennie de développement, de validation et de mise en œuvre du PEL, il y a encore relativement peu de contextes éducatifs dont on peut en dire autant.

D'une façon plus générale, on peut avoir plusieurs enseignants de L2 qui sont déjà familiers du PEL en théorie et/ou en pratique, qui désirent l'employer eux-mêmes et le proposer également à leurs collègues. Par rapport à la personne qui propose le projet, il faut, dans ces circonstances, décider si la participation des enseignants va être facultative ou obligatoire.

Il est raisonnable de penser que la participation volontaire favorisera le succès du projet. Dans le cas contraire, les enseignants pourront être tentés de n'utiliser le PEL que pour la forme; ce qui peut semer la confusion auprès des élèves et mettre sérieusement en danger la dynamique du projet.

D'un autre côté, s'ils sont autorisés à rester en dehors du projet et que celui-ci a du succès sans eux, ils peuvent changer d'avis et demander à s'y joindre, en particulier si leurs élèves commencent à se demander pourquoi leur enseignement ne tient pas compte du PEL.

Ainsi, dans le cas de certains projets, l'utilisation du PEL à l'échelle de l'établissement est une façon de consolider et d'étendre une pratique existante, alors que pour d'autres, cela reste un objectif lointain. Le fait de savoir si une école particulière n'a aucune expérience antérieure d'une utilisation du PEL ou en a déjà plusieurs années d'emploi fructueux joue un rôle significatif dans la détermination des objectifs spécifiques et du calendrier du projet.

Il y a un autre sens à donner à «utilisation à l'échelle de l'établissement» dans cette phase préliminaire de planification: prévoit-on une relation entre le projet et la communauté scolaire au sens large? Les enseignants d'autres disciplines seront-ils plus ou moins informés du projet, souhaitera-t-on leur participation active? Par exemple, les enseignants d'histoire ou de géographie tiendront-ils compte du fait que (certains de) leurs élèves étudient ou, dans le cas des migrants, parlent déjà couramment une ou plusieurs langues parlées dans les pays dont il est question dans leurs cours? Et lorsque le projet se présentera au reste de l'école, les enseignants et le reste du personnel de l'école seront-ils encouragés à utiliser au choix une langue qu'ils connaissent à côté de la langue de scolarisation?

On considère de plus en plus les parents comme faisant partie de la communauté de l'école. Il est possible que la loi exige qu'ils soient informés de tout nouveau projet; et si le projet comporte un recueil de données de recherche, il faudra probablement s'assurer de leur consentement formel à la participation de leurs enfants. En outre, les parents possèdent peut-être des ressources langagières que le projet pourrait exploiter

d'une façon ou d'une autre. Certains peuvent maîtriser une ou plusieurs des langues du curriculum, et ceux issus de la migration parlent probablement au moins une langue qui n'est pas enseignée à l'école. Est-ce que le projet trouvera les moyens d'exploiter ces ressources? C'est une question sur laquelle nous reviendrons dans la deuxième partie de ce chapitre.

Les parents peuvent également jouer un rôle en soutenant l'apprentissage de leurs enfants en dehors de l'école. En Lituanie, par exemple, le groupe de projet a expliqué aux parents qu'une approche portfolio était une façon d'évaluer les progrès et les réalisations de leurs enfants et de développer leur confiance, leur indépendance, leur responsabilité et leur prise de conscience interculturelle. Le groupe a également décidé d'impliquer les parents dans des activités du portfolio, par exemple en aidant leurs enfants à formuler des requêtes langagières et culturelles du type «Les langues de ma famille/parenté» ou «Les pays que ma famille a visités». Les parents peuvent également aider leurs enfants à réviser les listes de contrôle de type «je peux» à la fin d'une période d'apprentissage. Cela leur montrera les progrès accomplis et les objectifs atteints. Un enseignant a demandé aux parents de ses élèves de jeter un coup d'œil sur le travail de leur enfant dans le portfolio (qui est conservé en classe) et d'écrire un commentaire.

Le PEL peut également jouer un rôle d'informateur important dans la relation entre l'école et la maison, spécialement lorsqu'il contient les preuves du développement des compétences dans la langue de scolarisation par des élèves migrants.

Il est important également de prendre en considération d'autres voies pour impliquer les parents dans le projet. L'exemple d'un projet canadien associé à ELP-WSU est particulièrement instructif à cet égard. Le projet concernait une école primaire de 136 élèves, dont 22% avaient une langue de la maison autre que l'anglais et 30% étaient des aborigènes. «A l'échelle de l'établissement» venait à signifier les élèves et le personnel de l'école, mais également les parents et la communauté au sens plus large. Par conséquent, un des objectifs du projet était d'accroître l'engagement des parents, en permettant à ceux qui n'avaient pas comme première langue l'anglais de contribuer davantage à la vie de l'école. Au moment de la planification du projet, le personnel de l'école a identifié une série de tâches qu'ils demanderaient aux parents d'assumer, comme par exemple: photocopier, plastifier, aider dans les sorties, gérer les tableaux d'affichage, aider à la bibliothèque, exercer les élèves à la lecture. La maîtrise de la langue nécessaire à l'accomplissement de ces tâches et d'autres encore a été mise en relation avec les niveaux de compétence du CECR. Les parents ont été encouragés à utiliser la grille d'auto-évaluation du CECR pour mesurer leur maîtrise de l'anglais et pour décider ensuite quelles tâches ils pourraient plus aisément accomplir en se référant aux corrélations établies avec les niveaux du CECR. Afin de rendre le plan de travail plus facile à utiliser, des fiches ont été développées pour chaque tâche à l'aide de mots-clés. De cette façon, le projet a généré une plus-value significative en tant que moyen d'impliquer les parents dans les activités de l'école, tout en leur permettant de développer leurs propres compétences en anglais.

### **2.1.6 Coordination du projet**

Peu importe quelle est la personne qui le propose et quels sont les buts et les objectifs spécifiques, le projet devra être coordonné jour après jour. La désignation d'un coordinateur devra prendre en compte la dynamique que l'on attend du projet, dans la mesure où cela détermine l'étendue de la charge de travail. Cela variera en fonction de la taille de l'école et du nombre de langues, d'enseignants et d'élèves impliqués. Mais cela dépendra aussi d'autres paramètres. Par exemple, si celui-ci a été proposé par une agence officielle et soutenu par un financement externe, il faudra probablement soumettre des rapports réguliers et une évaluation formelle. En particulier, dans les écoles où le PEL n'a pas été utilisé auparavant, le coordinateur aura la responsabilité de le présenter à ses collègues; que des séminaires de développement professionnel fassent déjà ou non partie intégrante de la pratique scolaire, ils constitueront au moins une composante nécessaire de la préparation du projet.

Pendant la phase de mise en œuvre, la coordination exigera des rencontres régulières entre enseignants participant au projet; les rencontres seront planifiées et les décisions prises seront consignées dans un procès-verbal. De toute évidence, la coordination d'un projet PEL peut devenir rapidement un travail à plein temps, ce qui nous amène à la question du financement et autres formes de soutien.

### **2.1.7 Financement et autres formes de soutien**

Il y a apparemment trois façons dont les projets PEL peuvent engendrer des coûts. Premièrement, dans certains systèmes éducatifs, il est d'usage que les enseignants qui participent à des projets officiellement approuvés reçoivent un supplément de salaire ou d'autres bénéfices. Plusieurs projets ELP-WSU ont été menés dans ce type de système, mais en ce qui concerne l'Islande, le financement demandé n'a pas été accordé. Cela revient à dire que le projet islandais n'a pas eu de statut officiel et que la participation des enseignants a été entièrement volontaire. Dans d'autres systèmes, les enseignants ne sont pas habitués à recevoir une récompense particulière pour leur participation à des projets, ce qui fait que, dans la plupart des cas, ils seront probablement volontaires. En deuxième lieu, la gestion de l'école peut prévoir d'allouer différemment les ressources d'enseignement, de sorte que le coordinateur du projet puisse gérer le processus de coordination en échange de quelques heures d'enseignement. Trouver le temps nécessaire pour les rencontres de projet peut avoir également des conséquences financières indirectes du même genre. Plusieurs des projets ELP-WSU font état de difficultés à avoir des réunions régulières et les enseignants impliqués s'en tiennent souvent à des rencontres informelles dans les couloirs ou pendant les pauses. Dans une petite école où les enseignants se connaissent bien et utilisent le PEL depuis plusieurs années, on peut faire beaucoup de façon informelle; mais dans une grande école où la majorité des enseignants participant au projet ne connaissent pas le PEL, le manque de rencontres officielles régulières peut présenter un sérieux obstacle à l'avancement du projet. Troisièmement, les projets engendrent inévitablement, au minimum, des coûts de

fonctionnement marginaux. Même si aucun budget n'a été alloué, les participants peuvent demander des photocopies supplémentaires et désirer acheter des exemplaires du PEL pour leurs élèves.

Il est donc important, avant de se lancer dans une planification détaillée, d'établir le montant d'aide matérielle que ce type de projet va recevoir.

Les projets génèrent inévitablement de la paperasserie, qui doit être stockée de façon accessible. Dans un monde idéal, un projet qui a comme objectif de réunir tous les enseignants de langues d'une école se verrait réserver son propre local ou du moins une partie d'un local. Ce type d'arrangement permet à tous les enseignants concernés d'avoir un accès immédiat aux ressources du projet. Une bibliothèque de références peut également être créée, à commencer par les différents guides et études à disposition sur les sites du Conseil de l'Europe et du CELV.

S'il n'est pas possible de réserver un local pour le projet, d'autres alternatives sont possibles, comme par exemple obtenir de l'espace sur les murs des couloirs où l'on peut installer un panneau d'affichage. De cette façon, on le rend visible dans l'école et on donne un moyen de communiquer avec la communauté scolaire au sens large.

Il est également nécessaire d'assurer au projet une présence sur le site de l'école et de faire en sorte que l'information soit régulièrement mise à jour. Si l'école possède un intranet, la plupart du matériel qui devrait autrement être stocké en copie papier peut être stocké et mis à disposition des enseignants sous forme électronique: documents de travail, canevas de rapports, listes de contrôle de toutes sortes et peut-être même le PEL. Des liens vers les sites du Conseil de l'Europe et du CELV peuvent être mis à disposition, donnant accès à la richesse de leurs ressources. Dans les écoles où les élèves ont accès à l'intranet, ceux-ci peuvent être intégrés dans la communication électronique qui soutient la dynamique évolutive du projet et avoir accès à une partie des ressources.

Au stade préliminaire, cela vaut la peine d'envisager de quelle façon le projet mettra toutes les langues présentes à l'école en interaction les unes avec les autres.

Vers la fin du chapitre 1, nous soutenions que l'accent mis par le PEL sur le plurilinguisme implique la nécessité d'un nouvel espace dans le curriculum (ou l'horaire), dans lequel les élèves peuvent explorer, comparer et réfléchir sur leurs ressources plurilingues. Un projet d'emploi du PEL à l'échelle de l'établissement peut commencer à aller dans cette direction, en réunissant des classes qui étudient différentes langues dans le même créneau horaire. Il n'est pas essentiel pour ces classes d'être au même niveau scolaire; au contraire, cela pourrait être bénéfique de réunir des apprenants de différents niveaux et âges. Un projet du type ELP-WSU peut estimer avoir le droit de monopoliser toute l'école. Le projet ELP-WSU en Autriche, par exemple, a organisé une kermesse autour du PEL, qui a réuni 28 apprenants de la 5<sup>e</sup> et 28 apprenants de la 8<sup>e</sup> année. Les plus jeunes apprenants venaient de commencer à utiliser le PEL, et le but de la fête, qui a duré une demi-journée et a requis la coopération de la direction de l'école, était de leur présenter les listes de contrôle. Ils

ont travaillé deux par deux sur des écoutes, des lectures, des interactions orales, des productions orales et des tâches d'écriture, pour ensuite s'auto-évaluer. Les apprenants plus âgés, travaillant également deux par deux, ont joué le rôle de tuteurs et ont évalué les performances des plus jeunes, en comparant les résultats de leur évaluation avec ceux de l'auto-évaluation des jeunes apprenants.<sup>2</sup>

## **2.2 Développer un plan d'action**

Toutes les questions discutées dans la première partie de ce chapitre ont des implications quant aux objectifs spécifiques du projet, qui doivent être définis puis transformés en plan d'action. Ce processus sera guidé par le coordinateur du projet, mais tous les enseignants impliqués devraient y apporter leur contribution: les intégrer dans le développement du plan d'action est un pas important dans leur préparation à la participation au projet. Mais lorsque tous ou partie des enseignants ne sont pas familiers avec le PEL, il faut commencer cette deuxième phase du processus de planification en leur fournissant des informations sur le PEL, sa structure, ses contenus et les objectifs qui le sous-tendent.

### **2.2.1 Présenter le PEL aux enseignants**

Tous les projets ELP-WSU ont été coordonnés par des professionnels des langues – enseignants et/ou formateurs – qui avaient déjà un bon degré de familiarité avec le PEL. Certains avaient l'habitude de présenter le PEL, tandis que d'autres avaient bénéficié d'au moins une formation à son emploi. Par exemple, bien qu'aucun des enseignants impliqués dans le projet islandais n'avait utilisé le PEL dans sa totalité, quelques-uns avaient suivi des cours de formation et expérimenté certaines parties du PEL, et cinq avaient employé des portfolios à l'université. A partir de là, les responsables du projet ont pu organiser trois rencontres préparatoires pour informer leurs collègues. Dans le projet hongrois, la préparation des enseignants a été guidée par une liste de contrôle d'éléments à prendre en compte (disponible sur le site de ELP-WSU). Dans le projet lituanien, la préparation des enseignants a pris appui sur les documents suivants: les lignes directrices du curriculum national pour les langues étrangères au primaire; les versions validées du PEL pour jeunes apprenants développées en France, Allemagne, Lettonie, Norvège, Pologne, Espagne et au Royaume-Uni, avec des guides pour les enseignants; des photocopiés et des documents de travail produits par le responsable de projet sur la base du matériel relatif au PEL et disponible sur les sites du Conseil de l'Europe et du CELV; matériel mis à disposition par les participants au ELP-WSU; du matériel publié pour l'enseignement de l'anglais langue étrangère qui soutient le développement de tâches

---

2 Un compte rendu détaillé en allemand de la kermesse est disponible sur le site du Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum: [www.oesz.at](http://www.oesz.at) → ESP → Das ESP im Unterricht → Unterrichtsvorschläge und Materialien → Anregungen für den Unterricht → 5.1.2 ESP Day.

du type portfolio. Dans le projet albanais, la préparation des enseignants était centrée sur trois éléments: les différents types d'activités qui encouragent l'autonomie de l'apprenant, avec un accent particulier mis sur la créativité et l'imagination; une pratique de classe qui reconnaît la valeur de l'expérience plurilingue et interculturelle; l'importance d'intégrer totalement le PEL dans le processus d'apprentissage. La coordinatrice du projet norvégien a invité les autres enseignants à venir dans sa classe et observer comment elle présentait le PEL à ses élèves. Elle a utilisé le logo du PEL pour donner lieu à une discussion sur la signification de la communication et de l'importance de l'apprentissage des langues; à la fin de la leçon, les élèves ont commencé à compléter leur Passeport des langues, en indiquant quelles langues ils étaient capables de comprendre et de parler. Le projet norvégien a eu également recours à une vidéo faite par le Goethe Institut d'Oslo, qui montrait l'utilisation du PEL dans une classe d'allemand, avec des interviews d'apprenants sur le travail avec le PEL. Comme on le voit dans ces exemples, la préparation des enseignants à la participation à un projet d'utilisation du PEL à l'échelle de l'établissement scolaire sera, par la force des choses, construite sur la base de considérations locales, bien qu'il faille toujours avoir recours au matériel de référence et de formation disponible sur les sites du Conseil de l'Europe et du CELV.

La réussite de tout projet de ce genre dépend en grande partie du degré auquel les enseignants impliqués partagent une même compréhension des buts du projet et de la façon de les atteindre. Nous avons déjà fait référence au fait que les enseignants d'une école peuvent avoir différentes opinions sur l'enseignement/apprentissage des langues et différentes approches de leur travail en classe. La phase préparatoire doit chercher à identifier ces différences et établir une base commune pour le lancement du projet. Les projets de ELP-WSU présentaient de nombreuses différences à ce sujet. Par exemple, le projet autrichien a eu lieu dans une petite école où les enseignants se connaissaient bien et partageaient la même approche actionnelle de l'enseignement. Ils avaient également déjà utilisé le PEL pendant plusieurs années et leur projet à l'échelle de l'établissement était une façon de consolider des pratiques existantes. Le projet lituanien, quant à lui, a impliqué des enseignants en provenance de dix écoles. Il a mis l'accent sur le rôle de l'auto-évaluation dans l'emploi du PEL, mais a dû laisser un consensus se créer petit à petit quant au rôle de l'auto-évaluation en relation avec d'autres formes d'évaluation.

### **2.2.2 Définir les buts du projet**

Le fait que les enseignants impliqués soient plus ou moins familiers avec le PEL jouera un rôle majeur dans la détermination des buts du projet. Il se peut qu'au moins certaines des questions suivantes surgissent au moment où le PEL est présenté pour la première fois aux enseignants; toutes sont importantes pour la détermination des buts du projet:

1. *Quelle relation y a-t-il entre le PEL et le curriculum?* En particulier, est-ce que les objectifs communicatifs du curriculum sont exprimés en termes de «est

capable de»? Si ce n'est pas le cas, sera-t-il facile ou difficile d'établir un lien entre les descripteurs en «je peux» du PEL et les objectifs spécifiques du curriculum? Ce sera très profitable au projet si la phase préparatoire comprend la création d'un document qui transcrit les objectifs du curriculum dans une liste de tâches du type «est capable de».

2. *Quelle relation y a-t-il entre le PEL et les manuels employés dans l'enseignement des différentes langues impliquées dans le projet? Est-ce que les manuels ont été conçus tous ou en partie avec une référence explicite aux niveaux de compétence du CECR? S'ils ne l'ont pas été, jusqu'à quel point est-il possible d'associer les résultats de l'apprentissage qu'ils visent avec les tâches communicatives listées dans le document susmentionné? Si les manuels sont plus fortement orientés vers la maîtrise de la forme que vers le développement de compétences communicatives, est-ce que le PEL peut servir de complément communicatif? Le document susmentionné devra faire le lien entre sa liste de tâches et le contenu des manuels utilisés pour les différentes langues enseignées à l'école.*
3. *Comment le projet cherchera-t-il à atteindre les trois buts pédagogiques qui sous-tendent le PEL – l'autonomie de l'apprenant, la prise de conscience interculturelle et le plurilinguisme? Dans le chapitre 1, nous soutenions que tout projet de mise en œuvre du PEL impliquait un engagement en faveur de l'autonomie de l'apprenant comme condition préalable au développement réussi des dimensions interculturelle et plurilingue. D'autre part, nous avons également soutenu que l'emploi du PEL à l'échelle de l'établissement est nécessaire à la valorisation de ces dimensions. Il faut donc de toute évidence commencer par présenter aux apprenants le PEL et sa philosophie de l'auto-évaluation et de la réflexion. Mais cela une fois fait, il devrait être plus facile d'élargir la réflexion, pour intégrer la prise de conscience interculturelle et le plurilinguisme, surtout si les apprenants utilisent le PEL comme soutien dans tout leur apprentissage des langues. Les activités à l'échelle de l'établissement comme celles décrites vers la fin de 1.3, ont un rôle important à jouer dans la promotion du développement de la prise de conscience et des compétences plurilingues.*
4. *Comment le PEL sera-t-il présenté aux apprenants? Est-ce qu'on leur donnera le PEL en entier au début du projet ou sera-t-il introduit section après section et construit petit à petit, peut-être en commençant par le Dossier? La réponse à cette question dépend en partie de l'âge des apprenants concernés et en partie des réponses apportées aux questions 1 à 3. Il est important de se souvenir que le PEL est un document complexe. S'il est présenté aux apprenants en une seule fois, ils peuvent très bien le trouver difficile à comprendre et par conséquent le rejeter. En particulier avec de jeunes apprenants, il paraît judicieux d'échelonner la présentation des différentes parties du PEL dans le temps, peut-être dans le but de leur permettre de compléter le PEL à la fin de leur première année d'utilisation. Il va sans dire que dans un projet d'emploi à l'échelle de*

l'établissement, cette approche requiert une coordination minutieuse, mais si cela est bien organisé, la dynamique de l'emploi du PEL dans toute l'école n'en sera que plus cohérente.

5. *Comment le PEL sera-t-il exactement employé?* Une fois qu'il aura été présenté, y fera-t-on référence à chaque cours ou peut-être une fois par semaine ou encore tous les quinze jours? Laissera-t-on aux apprenants du temps en classe pour travailler à leur PEL, ou s'attendra-t-on à ce qu'ils le mettent à jour par eux-mêmes, peut-être comme activité normale à la maison? Et comment sera coordonné l'emploi du PEL à l'échelle de l'établissement? Les réponses à ces questions doivent tenir compte du fait que dans la plupart des contextes éducatifs, le PEL représente un défi aux pratiques établies. Cela signifie qu'il ne peut pas être intégré au processus d'enseignement/apprentissage s'il n'assume pas un rôle central dans la classe. D'autre part, précisément parce qu'il représente un défi aux pratiques établies, plusieurs enseignants pourraient être tentés d'en laisser la pratique à l'initiative de l'apprenant. Cela représente un argument fort en faveur de la création d'espaces horaires communs partagés par deux ou plusieurs langues, pour que les apprenants puissent comparer les différentes composantes du développement de leur profil plurilingue et en explorer son potentiel communicatif.
6. *Comment exactement la fonction d'auto-évaluation du PEL sera-t-elle opérationnalisée?* Le PEL a été conçu pour soutenir une dynamique réflexive de l'apprentissage, dans laquelle l'auto-évaluation joue un rôle central. Ce constat à lui seul implique que la réponse à la question 5, à savoir que du temps de classe soit régulièrement consacré au PEL, soit positive, ne fut-ce que dans le but de permettre l'auto-évaluation. Si le projet a établi une relation claire entre les listes de contrôle du PEL d'un côté, les buts du curriculum et les manuels de l'autre, il devrait être possible d'utiliser les listes de contrôle pour l'auto-évaluation à la fin de chaque phase identifiable d'apprentissage. C'est une erreur de prétendre que l'auto-évaluation est quelque chose qui doit être fait par l'apprenant en privé. L'auto-évaluation basée sur le PEL devrait être intégrée à l'interaction en classe, soutenue par la discussion sur ce qu'impliquent les descripteurs «je peux» en question et accompagnée par une forme de preuve ou de démonstration. Autrement dit, l'auto-évaluation basée sur le PEL devrait constituer un défi plus grand que celui de mettre une croix dans une case sur une liste de contrôle. Dans un projet d'emploi du PEL à l'échelle de l'établissement, on devrait tout faire pour que la pratique de l'auto-évaluation soit la plus semblable possible dans toutes les langues. Lors de la phase de planification, le projet devra également envisager la relation entre l'auto-évaluation et l'évaluation par l'enseignant. (Pour une réflexion plus approfondie sur l'auto-évaluation basée sur le PEL et ses implications plus larges, voir Little, 2009a). A la fin du sous-chapitre 2.1.7, nous avons brièvement décrit la kermesse du PEL en Autriche, qui exploite la dimension d'utilisation du PEL à l'échelle de l'établissement pour permettre aux apprenants qui commencent à pratiquer

l'auto-évaluation de bénéficiaire de l'expérience de ceux qui ont déjà travaillé avec le PEL depuis plusieurs années.

7. *Selon les Principes et Lignes directrices, le PEL est propriété de l'apprenant; mais comment interpréter cela?* D'une part, l'interprétation ne devrait pas amener à penser que l'enseignant n'a aucun rôle d'intermédiaire entre le PEL et les apprenants. D'autre part, le fait que l'apprenant est propriétaire du PEL est étroitement lié au principe de l'autonomie de l'apprenant: si les apprenants sont responsables de leur apprentissage, ils le sont également de la mise à jour de leur PEL et les enseignants ont le droit de vérifier qu'ils le font. Et à propos de la possession du PEL en tant qu'objet? Dans certains pays, les élèves gardent leurs livres à l'école et amènent à la maison seulement ceux dont ils ont besoin pour les devoirs; dans d'autres pays, ils gardent leurs livres à la maison et amènent à l'école seulement ceux dont ils ont besoin pour les cours. D'une façon comme de l'autre, employer le PEL à l'échelle de l'établissement signifie qu'il ne peut pas être associé à une seule langue. Idéalement les apprenants devraient être eux-mêmes responsables de leur PEL, en prendre soin et l'apporter à tous les cours de langues. Cela ne sera cependant pas possible avec de très jeunes apprenants pour lesquels il faudra probablement trouver d'autres solutions.

### **2.2.3 Toujours prêts à passer au plan B**

Lorsque la phase de planification préliminaire a été achevée, que le PEL a été présenté aux enseignants, que les buts du projet ont été identifiés et que le plan d'action a été établi, il est prudent de rester flexible, afin de faire face à des changements imprévus comme le montrent les projets lituaniens et islandais.

A l'origine, le projet lituanien entendait développer et piloter un PEL pour le primaire faisant partie du Programme national pour l'apprentissage précoce des langues. Lorsque le financement a été retiré, la LAKMA (Lithuanian Association of Teachers of English as a Foreign Language) a repris le projet, ce qui a déplacé l'intérêt sur l'enseignement/apprentissage de l'anglais et entraîné l'exclusion de l'allemand et du français, autres langues étrangères enseignées au primaire en Lituanie. C'est pour cette raison que le projet fait référence au PLP (Primary Language Portfolio) plutôt qu'au PEL. Il a joué néanmoins une fonction préliminaire importante, en présentant aux enseignants concernés les méthodes portfolio, leur permettant ainsi d'acquérir une expérience indispensable à la conception d'un PEL pour le primaire, au moment venu.

En Islande, l'école impliquée dans le projet ELP-WSU a fait une demande de financement, mais alors que la planification était déjà bien avancée, la demande a été rejetée. A ce moment-là, l'école ne pouvait pas payer pour le projet soit en réduisant la charge de travail des enseignants concernés soit en leur attribuant un supplément de salaire. Le lien étroit entre le PEL et le nouveau curriculum islandais a néanmoins permis de penser qu'il y avait un intérêt à continuer le projet, même s'il fallait trouver

de nouvelles voies pour progresser à petits pas. Avec ce changement de circonstances, les objectifs principaux du projet islandais sont devenus (i) développer les compétences professionnelles des enseignants et améliorer la qualité de l'enseignement, (ii) améliorer la responsabilité et l'indépendance des apprenants et augmenter leur prise de conscience interculturelle.



### **3. Mise en œuvre de projets d'utilisation du PEL à l'échelle de l'établissement: quelques exemples**

Nous avons déjà discuté de différentes possibilités de mise en œuvre dans les chapitres 1 et 2. Nous entendons donner ici quelques exemples de la façon dont certains participants au projet ELP-WSU ont traité les défis pédagogiques fondamentaux du PEL, à savoir l'autonomie de l'apprenant, la prise de conscience interculturelle et le plurilinguisme. Les rapports de projets sont disponibles sur le site de ELP-WSU et fournissent plus de détails à ce sujet.

#### **3.1 Autonomie de l'apprenant**

Pour le projet lituanien, l'autonomie de l'apprenant signifiait sa capacité à gérer son propre apprentissage, à savoir: accomplir des tâches d'apprentissage, seul ou en groupe; formuler des objectifs d'apprentissage; évaluer ses progrès; reconnaître ce qui marche et ce qui ne marche pas; savoir où trouver de l'aide lorsque des difficultés se font jour. Le projet a entrepris de donner aux apprenants l'espace pour développer ces capacités, les encourageant à progresser à leur propre rythme. Le projet russe a essayé de développer l'autonomie de l'apprenant en se concentrant sur la définition des objectifs, les stratégies d'apprentissage, l'auto-évaluation et en développant la capacité des apprenants à trouver les ressources et les activités pertinentes pour leurs objectifs. Le projet roumain a interprété de façon plus restreinte l'autonomie de l'apprenant, en introduisant une grande variété d'activités conçues pour permettre aux apprenants de compléter leur PEL tout seuls; le projet islandais, de son côté, s'est concentré surtout sur l'auto-évaluation, l'évaluation par les pairs et d'autres formes d'évaluation alternative, ainsi que sur la réflexion dans les registres des apprenants.

Dans le projet lituanien, chaque enseignant impliqué a conçu une tâche pour renforcer chez les apprenants la prise de conscience des différentes façons d'apprendre les langues et les faire réfléchir sur leur propre expérience d'apprentissage. Par exemple, on a demandé aux apprenants si et à quelle fréquence ils employaient l'anglais hors de la classe et ils ont été encouragés à expérimenter d'autres manières d'apprendre. Le projet a également convenu que les affirmations/questions utilisées pour l'auto-évaluation devaient aider les élèves à identifier leurs forces du type «je peux», mais également les éléments qui demandent encore du travail («Que dois-je encore améliorer? Pourquoi? Comment faire pour mieux y arriver?»). S'engager dans l'auto-évaluation de cette façon aide les apprenants à développer la réflexion et l'autoanalyse. Certains enseignants ont utilisé des affirmations centrées sur des stratégies spécifiques pour le développement de compétences particulières («Quand je lis, je regarde également les images», «Quand j'écris, je vérifie l'orthographe dans le dictionnaire»).

Dans le projet autrichien, les enseignants ont aidé leurs apprenants à devenir autonomes en les amenant à réfléchir sur leurs progrès, mais également en les impliquant dans la

planification et l'utilisation des listes de contrôle du type «je peux» du PEL et d'autres parties de la Biographie langagière, pour envisager ce sur quoi ils devraient se concentrer par la suite. Ils les ont aidés à comprendre l'importance de l'auto-évaluation, en leur fournissant de fréquents commentaires sur leur utilisation des listes de contrôle; ils ont régulièrement consacré du temps en classe pour explorer des stratégies et techniques d'apprentissage. Et ce qui est plus important, à intervalles réguliers, du temps de classe a été aussi consacré à l'apprentissage entièrement autodirigé, à la lecture de livres et au visionnement de DVD pour le plaisir. En travaillant avec la partie de la biographie langagière centrée sur la planification de l'apprentissage individuel, ils ont décidé de ce qu'ils voulaient faire; ils ont demandé du matériel et/ou des conseils et, après quelques jours, ils ont présenté, remis ou partagé ce qu'ils avaient fait.

### **3.2 Prise de conscience interculturelle et plurilinguisme**

Dans le CECR, interculturalité et plurilinguisme sont essentiellement inséparables:

L'apprenant d'une deuxième langue (ou langue étrangère) et d'une deuxième culture (ou étrangère) ne perd pas la compétence qu'il a dans sa langue et sa culture maternelles. Et la nouvelle compétence en cours d'acquisition n'est pas non plus totalement indépendante de la précédente. L'apprenant n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient *plurilingue* et apprend *l'interculturalité*.

(Conseil de l'Europe, 2001:40 ; emphase dans le texte original)

Par conséquent, l'approche actionnelle du CECR décrit un comportement qui dépend de la compétence culturelle aussi bien que de celle de communication. Dans les projets ELP-WSU, plurilinguisme et interculturalité ont été parfois traités séparément et parfois comme les deux faces de la même médaille.

Le projet autrichien a cherché à développer la prise de conscience interculturelle des apprenants en les mettant en contact avec des personnes provenant d'autres horizons culturels et en les encourageant à réfléchir sur ces rencontres. Les enseignants ont également cherché du matériel lié au contenu ayant une importance interculturelle, qui pourrait être employé dans des projets transversaux, et ils ont encouragé leurs élèves à chercher du matériel qui donne une dimension interculturelle à leurs intérêts. Dans la même veine, les enseignants impliqués dans le projet islandais ont proposé à leurs élèves des tâches leur demandant d'explorer la variété des cultures autour du monde – quelque chose qu'ils ont par la suite été amenés à faire par la participation de l'école à des projets d'échange, qui ont impliqué une interaction avec des écoles dans plusieurs pays, comme par exemple la Chine, le Canada, la France, l'Allemagne, la Slovaquie et la Suède. Le projet roumain a employé des assistants francophones pour établir des contacts culturels, et l'école a également participé à plusieurs projets et échanges européens.

Le projet russe a abordé les dimensions plurilingue et interculturelle de nombreuses façons. Par exemple, il a impliqué les apprenants dans des simulations globales, qui leur demandaient d'utiliser leurs compétences dans différentes langues étrangères, et il les a encouragés à communiquer avec des locuteurs natifs de langues autres que leur L1. Il a également envisagé les implications du fait que des mots communs ont différentes connotations dans des cultures différentes et différentes associations pour différents groupes de personnes: «maison», par exemple, n'évoque pas la même image visuelle dans un pays africain que dans un pays du nord de l'Europe, et il n'a pas le même sens pour un enfant que pour un architecte. En plus, le projet a utilisé une approche lexicale pour identifier des similitudes et des contrastes entre l'appréhension du monde par différentes cultures, a exploré les implications culturelles des emprunts lexicaux et a comparé proverbes et gestuelle à travers les langues.

Les projets hongrois et lituaniens ont associé la dimension interculturelle au plurilinguisme. Par exemple, l'école juive qui accueillait le projet hongrois envoie chaque année un groupe d'élèves du 10<sup>e</sup> degré en voyage d'études en Israël. Là-bas ils emploient l'anglais et l'hébreu (et parfois le hongrois) pour entrer en contact avec une culture à laquelle ils appartiennent déjà. Ceci les stimule à chercher d'autres expériences interculturelles, et plusieurs d'entre eux visitent d'autres pays et prennent part à des rencontres internationales pour la jeunesse juive. En plus, des étudiants étrangers et ceux qui ont deux langues de la maison apportent une dimension interculturelle et plurilingue dans la vie quotidienne de l'école. Tout ceci est encore plus développé par d'autres moyens: recevoir des visiteurs étrangers, partager la nourriture de différents pays, prendre part à des compétitions qui impliquent différents pays anglophones.

Pour le projet lituanien, l'interculturalité et le plurilinguisme sont aussi inséparables et les enseignants ont conçu des tâches et une liste de contrôle de sujets qui combinaient les deux dimensions. Parmi les sujets, il y avait «Les langues de ma famille/pays», «Les mots que je connais dans d'autres langues», «Les pays que j'ai visités», «Mon athlète préféré est... Il/Elle parle...», «Pays, capitales, langues, drapeaux», «Films, histoires, chansons». Les enseignants ont trouvé les sujets utiles à la conception d'activités spécifiques pour leurs apprenants. Il a été possible d'utiliser les mêmes sujets aux degrés 2 et 4, mais la dimension, l'étendue et la langue de la tâche étaient passablement différentes. (Pour plus de détails, voir le rapport sur le projet lituanien sur le site du ELP-WSU.)

Mis à part le plurilinguisme que l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est amené à cultiver, plusieurs populations scolaires font état du plurilinguisme «naturel» qui surgit lorsque la langue de la maison des élèves n'est pas la langue de scolarisation. Dans le projet autrichien, les enseignants ont encouragé leurs élèves à intégrer les langues de la maison autres que l'allemand dans leurs activités de lecture et d'écriture. Les élèves ont également partagé un vocabulaire de base dans toutes les langues présentes dans la classe; ils ont identifié similitudes et différences grammaticales et lexicales entre les langues; ils ont utilisé les listes de contrôle du PEL pour réfléchir à leur compétence dans toutes leurs langues; ils ont fait de brèves présentations dans leur première + deuxième + troisième (+ quatrième) langues lors de rassemblements du matin ou de journées des parents. (Comparer ces activités avec les suggestions à la fin de 1.3.)



## **4. Evaluer des projets d'emploi du PEL à l'échelle de l'établissement scolaire**

### **4.1 Pourquoi évaluer?**

Les raisons pour évaluer un projet d'emploi du PEL à l'échelle de l'établissement sont de deux ordres. Le premier naît des circonstances de mise en œuvre du projet. Par exemple, si le projet a été soutenu par des fonds externes, l'agence de financement exigera probablement une évaluation, dans le but de vérifier si le projet a réussi ou non et d'identifier les résultats qui pourraient être pertinents pour le contexte éducatif plus large. Une évaluation de ce type pourrait être menée par une ou plusieurs personnes externes au projet lui-même et, le cas échéant, son financement doit être prévu lors de la phase de planification. Si le projet n'a pas été soutenu par un financement externe, il doit néanmoins jouir d'un statut spécial dans l'école; si tel est le cas, l'administration de l'école voudra probablement recevoir un rapport qu'elle peut faire suivre auprès des autorités locales, régionales ou nationales. Le type d'évaluation doit en principe être entrepris par le coordinateur ou l'équipe de projet.

Le deuxième type de raison pour évaluer des projets d'emploi du PEL à l'échelle de l'établissement dérive de la philosophie dans laquelle le PEL lui-même est ancré. Les approches traditionnelles de l'évaluation en contexte éducatif ont admis une séparation claire enseignement/apprentissage d'un côté et évaluation de l'autre. Mais l'approche actionnelle du CECR défie cette assomption. Chacun de ses descripteurs du type «est capable de» peut être employé (i) pour spécifier un but du curriculum, (ii) pour guider la sélection ou la création d'activités et de supports d'apprentissage, (iii) pour être à la base du développement de tâches d'évaluation et de critères de notation. L'approche «est capable de» nous encourage ainsi à établir une interdépendance dynamique entre curriculum, pédagogie et évaluation. D'ailleurs, puisque l'approche actionnelle est en premier lieu centrée sur un comportement communicatif, ses descripteurs ne sont pas moins accessibles pour les apprenants qu'ils ne le sont pour des planificateurs de programmes, des enseignants ou des examinateurs. Comme nous l'avons souligné plus haut, un emploi effectif du PEL dépend de processus réflexifs au cours desquels la régularité de l'auto-évaluation joue un rôle essentiel; et si l'auto-évaluation est façonnée par les mêmes critères que l'évaluation officielle, on peut au moins envisager que ses résultats soient intégrés dans le même registre que celui des résultats d'examens. Etant donné que l'évaluation est partie intégrante de la culture éducative langagière promue par le CECR et le PEL, il serait insensé qu'un projet PEL n'attribue pas un rôle central à l'(auto-)évaluation dans le sens d'une évaluation de projet.

Aucun des projets ELP-WSU n'a dû subir une évaluation externe, et l'envergure et le degré de formalité des rapports internes ont considérablement varié. Mais tous les projets se sont engagés plus ou moins à fond dans une évaluation formative, en révisant régulièrement les progrès afin d'identifier des questions à aborder. Par exemple, après

une rencontre de projet en février 2010, le coordinateur du projet autrichien a constaté que le projet progressait de manière satisfaisante. Il avait été bien accepté par les parents et les apprenants y contribuaient volontairement en classe et en partie également pendant leur temps libre. Par ailleurs, le projet était en train de promouvoir de l'intérêt et du respect envers d'autres langues et cultures dans un environnement majoritairement monoculturel. En même temps, les membres de l'équipe de projet ont admis qu'ils devaient amener des élèves ayant des langues de la maison autres que l'allemand à présenter leurs langues aux autres, trouver d'autres façons de rendre les élèves et les enseignants plus conscients de l'existence des répertoires plurilingues et mettre à jour plus régulièrement les pages sur les langues du site de l'école.

## **4.2 Sur quoi portera l'évaluation?**

L'importance donnée à l'évaluation devrait être déterminée en premier lieu par les objectifs qui ont été établis pour le projet. Ainsi le projet albanais a essayé de suivre les progrès en fonction du développement de l'autonomie de l'apprenant et des avancées en termes d'apprentissage langagier qui représentaient deux de ses principaux buts. Le projet roumain de son côté avait les mêmes préoccupations, mais il s'intéressait également au développement de la coopération entre les enseignants. L'importance de l'évaluation dépend également de l'usage qu'on veut en faire. Le projet autrichien était basé sur la nécessité d'informer les apprenants, les parents et les enseignants d'autres disciplines, mais il a aussi exploité les résultats de l'évaluation pour planifier la phase suivante du projet. Le projet islandais a également utilisé une évaluation relativement restreinte pour guider la suite de la mise en œuvre du PEL.

Dans le projet lituanien, l'évaluation avait deux motivations complémentaires. Le coordinateur avait évalué le projet comme un tout, afin de préparer sa diffusion et de fournir des données pour l'organisation de futurs projets similaires. Les données de cette évaluation ont été recueillies en continu, pour que le coordinateur puisse répondre immédiatement aux besoins des participants au projet. En même temps, les enseignants impliqués ont mis sur pied leur propre évaluation, dans l'idée d'améliorer les pratiques d'enseignement et les résultats de l'apprentissage, ainsi que de promouvoir l'emploi du portfolio dans leurs écoles, leurs villes et leurs régions. A cette fin, ils ont recueilli des données à deux ou trois reprises dans l'année, à la fin de chaque semestre ou trimestre.

## **4.3 Variétés de données**

L'évaluation du projet dépend de certaines informations: Qui était impliqué dans le projet? Quels étaient ses buts? Comment ont-ils été poursuivis? Jusqu'à quel point ont-ils été atteints? Et ainsi de suite. La façon de récolter ces informations dépend en partie de la raison pour laquelle on entreprend l'évaluation et en partie de la taille et du statut

du projet. Une gestion efficace doit faire en sorte que les informations de base sur le projet et son évolution soient en tout temps disponibles. En général, plus le projet est vaste, plus son statut est officiel et plus il sera important d'établir des procédures formelles de recueil d'informations. Des questionnaires de toutes sortes figurent parmi les instruments qui ont le meilleur rapport entre coût et efficacité dans ce domaine (ceux qui ont été utilisés par les projets hongrois, grec, lituanien et russe sont disponibles sur le site du ELP-WSU). A côté des questionnaires, des listes de contrôle du type «je peux» et autres stimulations à la réflexion contenues dans le PEL lui-même peuvent être utilisées pour rassembler des informations sur les apprenants et pour identifier les tendances parmi les groupes d'apprenants.

Quand les informations nécessaires à l'évaluation ont été récoltées, elles doivent être triées, analysées et interprétées, afin d'en tirer des conclusions basées sur des critères appropriés. Le projet albanais a recueilli des informations (i) en observant les apprenants et en relevant les manifestations d'initiatives personnelles, (ii) en menant des interviews avec les apprenants, (iii) en analysant les contenus des dossiers des apprenants. Les critères d'évaluation étaient: (i) le nombre d'élèves utilisant le PEL, (ii) le nombre d'élèves ayant choisi d'apprendre une deuxième et une troisième langues étrangères, (iii) les signes d'une autonomie accrue des apprenants, (iv) les changements dans les méthodes d'enseignement. En outre, le directeur de l'école, les enseignants et les apprenants ont été invités à remplir un questionnaire du ministère (les réponses ont été en très grande partie positives). L'évaluation du projet grec, qui a été mis en œuvre dans tout le pays, a été conduite sur la base de questionnaires pour les enseignants, d'interviews semi-structurées avec des directeurs d'écoles et des observations menées par des conseillers pédagogiques pour les langues étrangères. Au contraire, l'évaluation du projet autrichien était surtout centrée sur les apprenants et les enseignants impliqués. Y a-t-il eu un changement dans la motivation des apprenants pour les langues et dans leurs attitudes vis-à-vis d'autres cultures? Jusqu'à quel point ont-ils pu se former leurs propres convictions par rapport à l'ouverture à d'autres langues et cultures? Y a-t-il eu des changements dans les attitudes et les opinions des enseignants à propos de l'enseignement/apprentissage des langues? Dans le projet islandais, deux enseignants ont récolté des données auprès de leurs élèves sur leurs attitudes vis-à-vis du dossier, de la réflexion et des listes de contrôle. Malgré le manque d'enthousiasme de certains, la majorité a reconnu les avantages de ces dimensions de l'utilisation du PEL, ce qui a renforcé la conviction des enseignants, sur la base de leurs observations, qu'elles avaient un impact positif sur l'apprentissage.

Le coordinateur du projet lituanien a sollicité un retour d'information de la part des enseignants impliqués, en leur demandant de compléter deux questionnaires (disponibles sur le site du ELP-WSU) et d'écrire un rapport final. Les enseignants ont recueilli des réactions de la part de leurs élèves, principalement à partir des observations en classe et de conversations informelles. Quelques-uns ont demandé aux élèves d'écrire ce qu'ils pensaient des activités réalisées avec le portfolio au verso de leurs documents de travail; d'autres ont eu des conversations informelles avec les

parents, individuellement ou lors de rencontres de parents. Le coordinateur a également rassemblé quelques échantillons d'activités réalisées avec le portfolio et d'exemples de travail des élèves (disponibles sur le site du ELP-WSU).

En sachant d'avance qu'ils ne seraient pas capables d'analyser les données de façon «scientifique», les membres du projet autrichien ont utilisé des questionnaires pour recueillir des réactions d'apprenants basées sur des résultats de leurs travaux. Les apprenants eux-mêmes ont consigné par écrit leurs réflexions sur l'emploi du PEL, et les membres du groupe de projet ont rédigé trois petits rapports intégrant leurs commentaires et leurs conclusions (également disponibles sur le site du ELP-WSU).

## **4.4 Mesurer l'impact**

### **4.4.1 Approches d'enseignement**

Le PEL défie les approches d'enseignement traditionnelles, en faisant la promotion de l'autonomie de l'apprenant et en attribuant un rôle central à l'auto-évaluation. Comme l'a relevé le coordinateur du projet albanais, il n'y a pas d'intérêt à introduire le PEL tant que vous n'êtes pas prêts à opérer les changements pédagogiques dont dépend le succès de sa mise en pratique. Cela implique que le PEL vienne en aide aux enseignants aussi bien qu'aux apprenants au niveau de leur développement, comme cela a été confirmé par le projet roumain.

Bien que le projet islandais ait dû affronter de sérieuses difficultés, il a eu un impact positif sur les enseignants concernés, en partie parce que l'emploi du PEL impliquait des façons de travailler qui coïncident avec les exigences du nouveau curriculum islandais. Parmi les quatorze enseignants associés au projet, sept ont utilisé l'auto-évaluation et dix la réflexion dans leurs classes, alors que cinq ont employé l'évaluation par les pairs et quatre ont donné à leurs élèves un registre spécial à utiliser. Le projet a fourni à tous les enseignants de langues de l'école la possibilité d'avoir un aperçu du PEL et de l'emploi qu'on peut en faire et a invité deux enseignants à le mettre en pratique dans sa totalité dès l'automne 2010. Il est intéressant de noter qu'un enseignant, qui avait gardé ses distances par rapport au projet, a dit au groupe de coordination que ceux de ses élèves qui avaient employé des registres et pratiqué la réflexion au cours du précédent semestre avec un autre enseignant, avaient fait des progrès importants et étaient mieux organisés que d'habitude.

Les enseignants impliqués dans le projet lituanien ont signalé que cela les avait rendus plus confiants dans la détermination des objectifs, les avait amenés à mettre davantage l'accent sur les compétences et les fonctions communicatives (ce que les élèves peuvent faire en anglais) plutôt que sur les structures et leur avait permis de mieux appréhender le curriculum national. Ils ont pu voir comment l'auto-évaluation des élèves complétait l'évaluation par les enseignants; ils ont été capables de mieux

concevoir des tâches d'enseignement et d'évaluation; ils ont impliqué les élèves dans la discussion sur les objectifs et les stratégies d'apprentissage; ils ont permis à leurs élèves de mieux savoir quelles étaient leurs façons d'apprendre préférées; ils ont beaucoup gagné en collaborant avec d'autres enseignants. Bien qu'elle ait impliqué plus d'effort et de temps, la participation au projet a ainsi été une expérience positive. En même temps, de nombreuses questions sont restées sans réponses: Jusqu'à quel point les apprenants peuvent rester objectifs quand ils s'auto-évaluent? Quel rôle le PEL pourrait jouer dans le système d'évaluation au niveau du primaire? A quelle fréquence les élèves devraient-ils travailler sur les tâches du portfolio et le mettre à jour? Quelle est la «portée» idéale des tâches du portfolio pour les niveaux 2 et 4? Où devrait-on conserver les portfolios?

#### **4.4.2 Apprenants**

Les projets ELP-WSU sont tous arrivés à la conclusion que le PEL avait un impact positif sur la motivation des apprenants. Dans le projet roumain, les élèves ont réagi positivement à la Biographie langagière, mais globalement ils ont préféré travailler avec le Dossier. Dans le projet albanais, l'auto-évaluation est apparue comme un outil puissant pour motiver les apprenants. Le projet islandais avait pour objectif d'augmenter la motivation des élèves et leur confiance dans l'apprentissage d'une langue. Ils ont apparemment apprécié l'auto-évaluation et l'emploi d'un registre et ils ont aimé le fait d'avoir un portfolio où conserver tous leurs travaux. Leur degré croissant de familiarité avec la réflexion, l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs présageaient une amélioration graduelle de leur autonomie et de leur prise de conscience interculturelle et plurilingue.

Tous les élèves impliqués dans le projet lituanien ont dit qu'ils avaient apprécié les activités du portfolio (ceci était confirmé par les enseignants à partir des sourires et des gestes). Certains élèves ont particulièrement apprécié les tâches centrées sur la prise de conscience interculturelle; d'autres ont été surpris de découvrir autant de façons différentes d'apprendre les langues. L'auto-évaluation les a rendus fiers d'eux-mêmes, et ils ont montré leurs fiches d'auto-évaluation à leurs amis et à leurs familles. Un enseignant a souligné que ses élèves pensaient que les tâches du portfolio apportaient un changement bienvenu par rapport au manuel. Bien que les élèves moins avancés aient eu plus besoin de l'aide des enseignants, ils ont été également très contents d'accomplir des activités avec le portfolio.

Les élèves impliqués dans le projet grec ont dit que leur apprentissage était plus efficace lorsqu'il était basé sur la participation à des jeux de rôles plutôt que sur le travail de la grammaire. Ils ont admis le besoin de discuter pour définir plus clairement ce qui avait été appris, ils ont dit qu'on découvrirait par la réflexion comment mieux apprendre et ont déclaré que l'auto-évaluation donnait confiance en soi.

Le projet autrichien a enquêté auprès des apprenants impliqués avec les résultats suivants:

- La plupart des apprenants ont utilisé leurs langues en dehors de l'école (environ 45% 1-2 fois par semaine, environ 45% 2-4 fois par semaine, 6% rarement ou jamais).
- Tous les apprenants ont employé des techniques et des stratégies d'apprentissage (43% parfois, 57% très souvent).
- La plupart des apprenants ont déterminé eux-mêmes leurs objectifs (environ 20% toutes les 2-3 semaines, environ 40% toutes les 6-8 semaines, 32% parfois – quelques-uns jamais).
- L'auto-évaluation a été pratiquée régulièrement par la plupart des apprenants (7% 2-4 fois par semaine, 32% 1-2 fois par semaine, 50% toujours avant les tests, 11% rarement ou jamais).
- La plupart des apprenants se sont informés sur leurs cultures et sur d'autres cultures (3% plus souvent que 4 fois par semaine, 22% 2-4 fois par semaine, 54% 1-2 fois par semaine, 25% rarement ou jamais).
- Tous les apprenants ont dit avoir employé les listes de contrôle seulement pendant les leçons.
- Tous les apprenants ont mis leurs meilleurs travaux dans le dossier (14% chaque semaine, 25% toutes les 2-3 semaines, 20% toutes les 6-8 semaines, environ 20% parfois – la plupart du temps seulement en anglais).
- Tous les apprenants ont réfléchi à leurs progrès (environ 36% chaque semaine, 14% toutes les 2-3 semaines 45% parfois).
- La plupart (89%) se sont évalués comme faisant «de bons» ou «de très bons» progrès dans l'apprentissage de l'anglais.

#### **4.4.3 Parents**

Le projet lituanien a été le seul à parler de l'impact du PEL sur les parents des élèves. En général, les parents ont eu des réactions positives, même si certains avaient des réserves par rapport au supplément de travail que le projet allait engendrer pour leurs enfants. La plupart des parents ont dit que le portfolio les avait aidés à suivre les progrès de leurs enfants et à être attentifs aux réalisations montrées dans le dossier, plutôt qu'aux erreurs (quelque chose qu'habituellement ils remarquaient en premier dans les tests). Quelques-uns ont dit qu'ils étaient heureux que leurs enfants apprécient de relever des défis et accomplissent de nouvelles tâches, même si d'autres ont refusé de collaborer avec l'enseignant pour soutenir le travail avec le portfolio.

## 5. Conclusions et perspectives futures

Comme nous l'avons fait remarquer dans le sous-chapitre 1.5, tous les projets du ELP-WSU ont impliqué l'utilisation du PEL à l'échelle de l'établissement, comme il était prévu dans le projet initial. La raison en est claire. Bien que dix ans aient passé depuis le lancement du PEL par le Conseil de l'Europe et que pendant ce temps plus de 100 PEL issus de 70% des pays membres aient été validés, dans la plupart des systèmes éducatifs nationaux, le PEL n'est pas encore utilisé. Les rapports relatifs aux projets pilotes (1998-2000) ont montré que le PEL pouvait avoir un impact positif sur l'apprentissage en L2 (Schärer, 2000): de temps à autre, les apprenants ont dit qu'ils trouvaient motivant d'identifier leurs objectifs d'apprentissage et d'évaluer leurs propres progrès. Tous les projets du ELP-WSU ont constaté le même impact. Dès lors la première conclusion à laquelle nous pouvons aboutir, c'est que le PEL n'est pas moins pertinent maintenant pour la réalisation des objectifs d'éducation langagière du Conseil de l'Europe que lorsqu'il a été conçu dans les années 1980, développé en embryon dans les années 1990, mis au monde dans les projets pilotes et distribué à travers le monde en 2001.

Notre deuxième conclusion porte sur le rôle que le PEL devrait jouer pour atteindre les objectifs du projet du Conseil de l'Europe «Langues dans et pour l'éducation (LE)», qui a été lancé à la suite du Troisième Sommet des chefs d'Etats et de gouvernements qui a eu lieu à Varsovie en 2005. Dans la Déclaration issue du sommet, les leaders européens se sont engagés à faire en sorte que la diversité culturelle devienne une source d'enrichissement mutuel, que les droits des minorités nationales soient protégés et que la libre circulation des personnes soit assurée. La Déclaration comprenait ce paragraphe:

Nous sommes déterminés à construire des sociétés cohésives, en assurant un accès équitable aux droits sociaux, en combattant l'exclusion et en protégeant les groupes sociaux vulnérables. ... Nous sommes résolus à consolider la cohésion de nos sociétés dans ses dimensions sociale, éducative, sanitaire et culturelle.

Le projet LE a donné suite à cette déclaration en promouvant le concept d'éducation plurilingue et interculturelle. Selon ce concept, l'éducation langagière devrait inclure toutes les langues présentes à l'école: la langue de scolarisation comme langue d'enseignement et d'apprentissage, mais également comme discipline scolaire de plein droit; les langues étrangères vivantes et les langues classiques; les langues régionales, minoritaires et issues de la migration (qu'elles fassent partie ou non du curriculum). Le projet a produit un grand nombre de documents qui explorent les différentes dimensions de ce concept, y compris le rôle possible de l'approche portfolio (Fleming and Little, 2010), mais il doit encore développer des outils pratiques. En même temps, des résultats concrets issus des projets du ELP-WSU, en particulier du projet autrichien, amènent à penser que le PEL, dans sa forme actuelle, peut atteindre quelques-uns des buts du projet LE, surtout lorsqu'il amène à la reconnaissance et à l'exploitation des langues de la maison des apprenants issus de la migration.

Notre troisième et dernière conclusion porte sur l'impact durable du ELP-WSU. Selon les rapports soumis par les coordinateurs de projet, ELP-WSU a facilité l'introduction du PEL dans les pays impliqués. Par exemple en Lituanie, le groupe de projet a envisagé des voies pour poursuivre les activités du portfolio en 2010-2011. Les enseignants qui, pour une raison ou pour une autre, ont quitté le projet, ont déclaré vouloir reprendre le Portfolio des langues pour le primaire avec un autre groupe, tandis que ceux qui ont terminé la première année du projet ont déclaré vouloir revoir les tâches déjà conçues, en créer de nouvelles afin de produire par eux-mêmes un portfolio pour tout le primaire et impliquer dans le travail avec le portfolio d'autres enseignants d'anglais et du primaire, afin de développer une approche plus cohérente de l'évaluation.

L'expérience du projet norvégien a permis à l'équipe de projet de repenser entièrement la future mise en œuvre du PEL. Les élèves rendent déjà la plupart de leurs travaux écrits sous forme électronique par l'intranet de l'école où un dossier est attribué à chaque sujet. L'équipe de projet a élaboré une manière de mettre en œuvre le PEL sous forme électronique, en attribuant à chaque élève un dossier dans lequel peuvent être sauvegardés des textes écrits, des notes réflexives et des supports sonores, avec des liens internet et tout autre matériel utile. Les enseignants pourront toujours faire des copies des parties du PEL à utiliser en classe s'ils le veulent, mais les versions papier du portfolio ne seront plus distribuées aux élèves. Cette approche sera probablement adoptée plus largement dans tous les pays membres du Conseil de l'Europe, puisque les écoles emploient de plus en plus la technologie digitale. En même temps, il est important de savoir que le portfolio en version papier a un certain nombre d'avantages par rapport à la version électronique. Par exemple, les versions papier sont plus faciles à transporter que n'importe quel ordinateur portable; ils sont plus faciles à consulter qu'un site internet ou un dossier électronique; les pages peuvent être détachées des différentes sections et juxtaposées; les versions papier sont également plus faciles à partager avec d'autres apprenants.

Le coordinateur du projet roumain a observé qu'à la fin de l'année scolaire 2009-2010, tous les enseignants de langues de l'école estimaient que le PEL était un outil essentiel pour l'apprentissage des langues. A la suite d'une présentation qu'elle a faite du projet aux enseignants de français du réseau des écoles bilingues, la ministre de l'Education roumaine a recommandé l'emploi du PEL dans toutes les écoles du réseau. Elle espère qu'il sera possible, en temps voulu, de promouvoir son utilisation au-delà du réseau bilingue.

D'autres exemples de commentaires relatifs aux développements futurs se trouvent dans les rapports de projets disponibles sur le site du ELP-WSU. Nous laissons le mot de la fin au coordinateur du projet autrichien, également membre du groupe de projet du ELP-WSU:

Je trouve facile d'intégrer le PEL dans mon enseignement. Le début en 5<sup>e</sup> année est un peu «chronophage», mais la récompense est l'accroissement des compétences des apprenants en matière de réflexion et de planification et de leur motivation générale à

progresser. Leur intérêt pour d'autres cultures a été éveillé et les apprenants issus de la migration sont écoutés avec respect. A la fin de notre année de projet ELP-WSU, voici mes conclusions:

- Si les apprenants utilisent le PEL dans toutes les classes de langues et également pour mener une réflexion interculturelle dans d'autres disciplines, ils possèdent un bon instrument pour penser, comprendre, planifier et augmenter leur apprentissage. La «philosophie» du PEL est plus facile à transmettre aux apprenants, il est plus facile pour les apprenants de voir les convergences entre leurs différents apprentissages langagiers.
- Pour les apprenants à qui on a présenté le PEL en classe d'anglais (l'anglais est la langue étrangère qui est enseignée le plus tôt dans le curriculum autrichien, exception faite pour les apprenants qui ont une autre L1 que l'allemand), il n'y a pas de problèmes à utiliser le PEL dans d'autres langues. Au contraire, c'est la suite logique et cela fait prendre conscience aux apprenants du développement de leur compétence plurilingue.
- Lorsque le PEL est employé par tous les apprenants dans une école, l'enseignement/apprentissage des langues est nécessairement basé sur le CECR. L'enseignement/apprentissage de l'anglais vise à atteindre les *Bildungsstandards* (standards de formation) nationaux en 8<sup>e</sup> année. Cela aide les enseignants à planifier leur enseignement selon les lignes directrices du curriculum national autrichien.
- L'emploi du PEL aide les apprenants à organiser leur apprentissage des langues de manière autonome. Pour cela, il est fort souhaitable que les apprenants (et les enseignants) disposent de ressources qui mettent à disposition des tâches reliées à toutes les compétences langagières en accord avec les niveaux du CECR.
- Réfléchir sur les expériences interculturelles aide les apprenants et les enseignants de toutes disciplines à prendre conscience – même dans les contrées rurales les plus éloignées – que nous vivons dans une société où apprendre l'altérité, de façon respectueuse et bienveillante, est essentiel pour un développement bénéfique.



## Textes de référence

Beacco, J.-C., M. Byram, M. Cavalli, D. Coste, M. Egli Cuenat, F. Goullier & J. Panthier, 2010: *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. (Disponible sur [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang) → Actualités → Forum intergouvernemental: sur «Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles»)

Conseil de l'Europe, 1992: *Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe: Objectifs, évaluation, certification*. Rapport sur le Symposium de Rüschtikon. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe, 1996: *Modern languages: Learning, teaching, assessment. A Common European Framework of Reference*. Draft 2 of a Framework proposal. Strasbourg: Council of Europe.

Conseil de l'Europe, 1997: *Portfolio européen des langues: Propositions d'élaboration, avec des contributions de I. Christ, F. Debyser, A. Dobson, R. Schärer, G. Schneider, B. North et J. Trim*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe, 2001: *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre. Enseigner. Evaluer*. Editions Didier.

Conseil de l'Europe, 2011: *Portfolio européen des langues: Principes et Lignes directrices*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. (Disponible sur [www.coe.int/portfolio](http://www.coe.int/portfolio))

Fleming, M. and D. Little, 2010: *Languages in and for Education: a role for portfolio approaches?* Strasbourg: Council of Europe (Disponible en ligne sur [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang) → News → Intergovernmental Forum → Programme And Documents)

Holec, H., 1981: *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon. (Première publication 1979, Strasbourg: Council of Europe.)

Janne, H., 1977: *Organisation, content and methods of adult education*. Strasbourg: Council of Europe.

Little, D., 1991: *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.

Little, D., 2007: *Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited*. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1.1, 14-29.

Little, D., 2009a: *Le Portfolio européen des langues: lieu d'interaction entre pédagogie et évaluation*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. (Disponible sur [www.coe.int/portfolio](http://www.coe.int/portfolio))

Little, D., 2009b: *Report on the 8<sup>th</sup> European Language Portfolio Seminar, Graz, 29 September – 1 October*. Strasbourg: Council of Europe. (Disponible sur [www.coe.int/portfolio](http://www.coe.int/portfolio))

Schärer, R., 2001: *Un Portfolio européen des langues: Rapport final du projet pilote (1998-2000)*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. (Disponible en ligne sur [www.coe.int/portfolio](http://www.coe.int/portfolio) → Documentation)

Trim, J. L. M., 1978: *Some possible lines of development of an overall structure for a European unit/credit scheme for foreign language learning by adults*. Strasbourg: Council of Europe.

## Sales agents for publications of the Council of Europe Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

### BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie Européenne -  
The European Bookshop  
Rue de l'Orme, 1  
BE-1040 BRUXELLES  
Tel.: +32 (0)2 231 04 35  
Fax: +32 (0)2 735 08 60  
E-mail: info@libeurop.eu  
http://www.libeurop.be

Jean De Lannoy/DL Services  
Avenue du Roi 202 Koningslaan  
BE-1190 BRUXELLES  
Tel.: +32 (0)2 538 43 08  
Fax: +32 (0)2 538 08 41  
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com  
http://www.jean-de-lannoy.be

### BOSNIA AND HERZEGOVINA/ BOSNIE-HERZÉGOVINE

Robert's Plus d.o.o.  
Marka Manuġa 2/V  
BA-71000, SARAJEVO  
Tel.: + 387 33 640 818  
Fax: + 387 33 640 818  
E-mail: robertsplus@bih.net.ba

### CANADA

Renouf Publishing Co. Ltd.  
1-5369 Canotek Road  
CA-OTTAWA, Ontario K1J 9J3  
Tel.: +1 613 745 2665  
Fax: +1 613 745 7660  
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766  
E-mail: order.dept@renoufbooks.com  
http://www.renoufbooks.com

### CROATIA/CROATIE

Robert's Plus d.o.o.  
Marasoviċeva 67  
HR-21000, SPLIT  
Tel.: + 385 21 315 800, 801, 802, 803  
Fax: + 385 21 315 804  
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

### CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco CZ, s.r.o.  
Klecakova 347  
CZ-180 21 PRAHA 9  
Tel.: +420 2 424 59 204  
Fax: +420 2 848 21 646  
E-mail: import@suweco.cz  
http://www.suweco.cz

### DENMARK/DANEMARK

GAD  
Vimmelskaffet 32  
DK-1161 KØBENHAVN K  
Tel.: +45 77 66 60 00  
Fax: +45 77 66 60 01  
E-mail: gad@gad.dk  
http://www.gad.dk

### FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa  
PO Box 128  
Keskuskatu 1  
FI-00100 HELSINKI  
Tel.: +358 (0)9 121 4430  
Fax: +358 (0)9 121 4242  
E-mail: akatilaus@akateeminen.com  
http://www.akateeminen.com

### FRANCE

La Documentation française  
(diffusion/distribution France entière)  
124, rue Henri Barbusse  
FR-93308 AUBERVILLIERS CEDEX  
Tél.: +33 (0)1 40 15 70 00  
Fax: +33 (0)1 40 15 68 00  
E-mail: commande@ladocumentationfrancaise.fr  
http://www.ladocumentationfrancaise.fr

Librairie Kléber  
1 rue des Fracs Bourgeois  
FR-67000 STRASBOURG  
Tel.: +33 (0)3 88 15 78 88  
Fax: +33 (0)3 88 15 78 80  
E-mail: librairie-kleber@coe.int  
http://www.librairie-kleber.com

### GERMANY/ALLEMAGNE

AUSTRIA/AUTRICHE  
UNO Verlag GmbH  
August-Bebel-Allee 6  
DE-53175 BONN  
Tel.: +49 (0)228 94 90 20  
Fax: +49 (0)228 94 90 222  
E-mail: bestellung@uno-verlag.de  
http://www.uno-verlag.de

### GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann s.a.  
Stadiou 28  
GR-105 64 ATHINAI  
Tel.: +30 210 32 55 321  
Fax: +30 210 32 30 320  
E-mail: ord@otenet.gr  
http://www.kauffmann.gr

### HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service  
Pannónia u. 58.  
PF. 1039  
HU-1136 BUDAPEST  
Tel.: +36 1 329 2170  
Fax: +36 1 349 2053  
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu  
http://www.euroinfo.hu

### ITALY/ITALIE

Licosa SpA  
Via Duca di Calabria, 1/1  
IT-50125 FIRENZE  
Tel.: +39 0556 483215  
Fax: +39 0556 41257  
E-mail: licosa@licosa.com  
http://www.licosa.com

### NORWAY/NORVÈGE

Akademika  
Postboks 84 Blindern  
NO-0314 OSLO  
Tel.: +47 2 218 8100  
Fax: +47 2 218 8103  
E-mail: support@akademika.no  
http://www.akademika.no

### POLAND/POLOGNE

Ars Polona JSC  
25 Orbroncow Street  
PL-03-933 WARSZAWA  
Tel.: +48 (0)22 509 86 00  
Fax: +48 (0)22 509 86 10  
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl  
http://www.arspolona.com.pl

### PORTUGAL

Livraria Portugal  
(Dias & Andrade, Lda.)  
Rua do Carmo, 70  
PT-1200-094 LISBOA  
Tel.: +351 21 347 42 82 / 85  
Fax: +351 21 347 02 64  
E-mail: info@livrariaportugal.pt  
http://www.livrariaportugal.pt

### RUSSIAN FEDERATION/ FÉDÉRATION DE RUSSIE

Ves Mir  
17b, Butlerova ul.  
RU-101000 MOSCOW  
Tel.: +7 495 739 0971  
Fax: +7 495 739 0971  
E-mail: orders@vesmirbooks.ru  
http://www.vesmirbooks.ru

### SPAIN/ESPAGNE

Diaz de Santos Barcelona  
C/ Balmes, 417-419  
ES-08022 BARCELONA  
Tel.: +34 93 212 86 47  
Fax: +34 93 211 49 91  
E-mail: david@diazdesantos.es  
http://www.diazdesantos.es

Diaz de Santos Madrid

C/Albasanz, 2  
ES-28037 MADRID  
Tel.: +34 91 743 48 90  
Fax: +34 91 743 40 23  
E-mail: jpinilla@diazdesantos.es  
http://www.diazdesantos.es

### SWITZERLAND/SUISSE

Planetis Sàrl  
16 chemin des Pins  
CH-1273 ARZIER  
Tel.: +41 22 366 51 77  
Fax: +41 22 366 51 78  
E-mail: info@planetis.ch

### UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

The Stationery Office Ltd  
PO Box 29  
GB-NORWICH NR3 1GN  
Tel.: +44 (0)870 600 5522  
Fax: +44 (0)870 600 5533  
E-mail: book.enquiries@tso.co.uk  
http://www.tsoshop.co.uk

### UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Co  
2036 Albany Post Road  
USA-10520 CROTON ON HUDSON, NY  
Tel.: +1 914 271 5194  
Fax: +1 914 271 5886  
E-mail: coe@manhattanpublishing.com  
http://www.manhattanpublishing.com

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe

FR-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: +33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: +33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: http://book.coe.int

# Portfolio européen des langues

## Guide pour la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de projets d'utilisation à l'échelle de l'établissement scolaire

David Little

### Cette publication est destinée :

- aux enseignants ;
- aux formateurs d'enseignants ;
- aux décideurs : chefs d'établissement, conseillers, fonctionnaires ministériels.

Le Portfolio européen des langues vise à favoriser le développement de l'autonomie, de la prise de conscience interculturelle et du plurilinguisme des apprenants. Les enseignants de langues travaillant seuls peuvent utiliser le PEL pour promouvoir l'autonomie des apprenants, mais les objectifs visant la prise de conscience interculturelle et le plurilinguisme incitent à l'utilisation du PEL à tous les niveaux et dans toutes les classes de langues étrangères d'un établissement scolaire.

Le guide présente la politique d'éducation langagière qui sous-tend le PEL, explore les concepts clés qu'il implique, et explique comment planifier, mettre en œuvre et évaluer des projets d'utilisation du PEL à l'échelle de l'établissement scolaire. Les dix études de cas publiées sur le site web illustrent différentes dimensions de l'utilisation du PEL et comportent des activités et des conseils pratiques destinés aux enseignants et aux apprenants.

Pour obtenir de plus amples informations et accéder aux matériels accompagnant cette publication, consultez le site internet <http://elp-wsu.ecml.at>.

Le Conseil de l'Europe regroupe aujourd'hui 47 Etats membres, soit la quasi-totalité des pays du continent européen. Son objectif est de créer un espace démocratique et juridique commun, organisé autour de la Convention européenne des droits de l'homme et d'autres textes de référence sur la protection de l'individu. Créé en 1949, au lendemain de la seconde guerre mondiale, le Conseil de l'Europe est le symbole historique de la réconciliation.



<http://book.coe.int>  
Editions du Conseil de l'Europe



<http://www.coe.int>

10 € / 20 US\$

ISBN 978-92-871-7160-3