

Portfolio européen des langues: Guide à l'usage des concepteurs

par Günther Schneider et Peter Lenz

**Centre d'Enseignement et de Recherche en Langues Etrangères
Université de Fribourg/CH**

Table des matières

1.	Introduction	1
1.1.	But du guide	1
1.2.	Sources d'information et d'assistance	1
2.	Principes, buts et fonctions du Portfolio européen des langues	3
2.1.	Buts et principes dominants	3
2.2.	Buts et fonctions d'un Portfolio européen des langues	3
3.	Remarques préliminaires à l'usage des concepteurs de Portfolios	6
3.1.	Un Portfolio ou une autre application du Cadre européen commun de référence pour les langues ?	6
3.2.	Pourquoi adopter un Portfolio ?	6
3.3.	Adoption, adaptation ou création ?	7
3.4.	Quand doit-on adapter le Portfolio ou en concevoir de nouveaux ?	8
4.	Modèles fondamentaux	10
4.1.	Combien y a-t-il de modèles fondamentaux ?	10
4.2.	Quels sont les aspects d'un Portfolio qui varient ?	12
4.3.	Comment s'articulent les Portfolios successifs ?	12
5.	Les trois parties	13
5.1.	Le Passeport de langues	15
5.2.	La Biographie langagière	20
5.3.	Le Dossier	39
6.	Élaboration, étalonnage et adaptation des descripteurs	43
6.1.	Instruments contenant des descripteurs étalonnés non sujets à modification.	43
6.2.	Sources utilisables pour rédiger des descripteurs	44
6.3.	L'adaptation des descripteurs	46
6.4.	L'élaboration et l'étalonnage de nouveaux descripteurs	47
6.5.	Exigences pour des descripteurs de bonne qualité	49
6.6.	Introduction de niveaux plus fins	50
6.7.	Mise en relation des descripteurs et des échelles alternatives avec les <i>Niveaux communs de référence</i>	51
6.8.	Descriptions sans relations aux niveaux de compétence communicative langagière	52
7.	Problèmes de langue	53
7.1.	Intitulés communs	53
7.2.	Les langues officielles du Conseil de l'Europe et langues nationales/ régionales	54
7.3.	Versions en différentes langues	55
7.4.	Les langues des apprenants	55
7.5.	L'utilisation de symboles	56
7.6.	Les langues dans le Passeport de langues standard	57
7.7.	La traduction des documents d'appoint	57
8.	Présentation matérielle	58
8.1.	La forme	58
8.2.	La conception graphique	58
8.3.	La qualité du matériel	59
8.4.	Offres en ligne, Portfolios électroniques	59
9.	Mesures et matériel de soutien	60
9.1.	Mesures de soutien	60
9.2.	Matériel d'appoint	61
10.	Procédure d'accréditation	63
11.	Assurance qualité et élaboration de nouvelles versions du PEL	64
12.	Bibliographie	65
12.1.	Modèles de Portfolios européens des langues	65

12.2.	Rapports d'évaluation	65
12.3.	Documents du Conseil de l'Europe sur le Cadre européen commun de référence et le Portfolio des langues	65
12.4.	Autres publications concernant des portfolios	66
12.5.	Références utiles sur Internet	68
Annexes		69

1. Introduction

C'est au milieu des années 90 que les premiers *Portfolios européens des langues* (PEL) ont été élaborés en Suisse, en Allemagne et en France afin de prouver la faisabilité de ce type d'outil. De 1998 jusqu'à l'été 2000, plusieurs projets expérimentaux de PEL ont été conduits dans plus de 15 États membres du Conseil de l'Europe et ont apporté des informations précieuses. En 2001, Année européenne des langues, le Portfolio est lancé dans toute l'Europe. Des études et des guides ont été commandés qui fournissent assez d'informations et d'instruction pour élaborer un PEL et le mettre en oeuvre avec succès dans des contextes différents. Ce *Guide pour l'élaboration d'un Portfolio* est l'un d'entre eux.

1.1. But du guide

Ce *Guide d'élaboration* n'est qu'un des éléments parmi d'autres sources d'information et d'assistance. Il a pour **but principal** d'apporter des conseils pour la création de Portfolios utiles et acceptables

- en examinant **les choix et les problèmes fondamentaux** dont les concepteurs doivent être conscients et sur lesquels ils doivent se prononcer *avant même* de commencer à élaborer un Portfolio,
- en apportant **l'information de base** sur le PEL et les parties qui le composent,
- en présentant et en illustrant **les dispositions pertinentes** et les options énoncées dans *Principes et lignes directrices*,
- en rassemblant **l'expérience et le savoir-faire** des premiers auteurs de Portfolios,
- en exposant, examinant et recommandant des **exemples** extraits de Portfolios des langues existants,
- en mettant en évidence **le processus de validation** que doit subir tout nouveau Portfolio.

Ce guide s'adresse à deux **groupes d'utilisateurs** :

- les concepteurs actuels et potentiels de Portfolios européens des langues (PEL),
- les autorités (nationales) qui doivent décider si les nouvelles versions du PEL élaborées localement répondent aux critères énoncés dans *Principes et lignes directrices* et à la pratique adoptée par le Comité européen de validation.

1.2. Sources d'information et d'assistance

Outre ce guide, les concepteurs disposent d'autres sources d'information et d'assistance :

- Il existe un nombre croissant de Portfolios validés disponibles (en nombre limité) auprès de la Division des Langues vivantes du Conseil de l'Europe. On peut les réutiliser tels quels ou en partie, les traduire, les adapter ou s'en inspirer en respectant certaines règles. Des traductions dans un certain nombre de langues des éléments fondamentaux du PEL (*Niveaux communs de référence*) peuvent être téléchargées (<http://culture.coe.int/portfolio>) ou commandées auprès du Conseil de l'Europe.
 - Un certain nombre de documents sont ou seront disponibles sur le site du Conseil de l'Europe ou en copie papier ; ils apportent une information de base (comme le *Cadre européen commun de référence* et d'autres articles ou documents de la Division des langues vivantes, etc.), énoncent des normes (*Principes et lignes directrices*, documents produits par le Comité de validation) ou donnent des conseils pratiques (par exemple les rapports nationaux de projets pilote de Portfolios). (Pour plus d'information, consulter la Bibliographie.)
 - On peut consulter des experts du Conseil de l'Europe.
 - D'autres concepteurs de PEL dans votre pays ou des pays voisins peuvent vous apporter une aide ou collaborer avec vous.
-

- Le Conseil de l'Europe organisera des séminaires de formation de concepteurs de Portfolios.

Comme les Portfolios sont destinés à l'usage de l'apprenant, les conseils de graphistes et d'éditeurs spécialisés seront particulièrement utiles. Il est recommandé de les consulter dès les toutes premières étapes du projet.

2. Principes, buts et fonctions du Portfolio européen des langues

2.1. Buts et principes dominants

Il faut considérer le Portfolio comme un développement récent dans la tradition des projets en Langues vivantes au Conseil de l'Europe. C'est pourquoi, chaque Portfolio doit, autant que faire se peut, refléter et servir les buts fondamentaux du Conseil de l'Europe dans le domaine des langues vivantes, notamment :

- approfondir la compréhension mutuelle entre citoyens en Europe,
- respecter la diversité des cultures et des modes de vie,
- protéger et encourager la diversité linguistique et culturelle,
- favoriser le développement du plurilinguisme tout au long de la vie,
- contribuer au développement personnel de l'apprenant en langues,
- contribuer au développement de la capacité d'apprentissage autonome des langues,
- promouvoir la transparence et la cohérence des programmes de langues.

Il faut que les concepteurs de Portfolio s'assurent qu'ils partagent ces points de vue. De toute évidence, les Portfolios ne sauraient représenter des idées ni promouvoir des pratiques qui ne respectent pas ces buts, voire qui y seraient opposés ; à titre d'exemple, il n'y aurait guère de sens à développer des PEL qui ne prévoient pas de tenir compte des apprentissages extra scolaires, ne sont faits que pour une langue et ne facilitent pas l'auto-évaluation de l'apprenant.

2.2. Buts et fonctions d'un Portfolio européen des langues

Selon les *Principes et lignes directrices* publiés par le Comité de l'éducation du Conseil de l'Europe, le projet du Portfolio a deux buts principaux :

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">a) motiver les apprenants en reconnaissant leurs efforts pour étendre et diversifier leurs capacités langagières à tous les niveaux ;b) fournir un état des capacités langagières et culturelles qu'ils ont acquises (à consulter, par exemple, lorsqu'ils passent à un niveau supérieur d'apprentissage ou cherchent un emploi dans leur pays ou à l'étranger). |
|---|

Les points a) et b) renvoient aux deux fonctions essentielles du Portfolio européen des langues:

a) La fonction pédagogique

- Accroître la motivation des apprenants pour
 - améliorer leur capacité à communiquer dans différentes langues,
 - apprendre d'autres langues,
 - chercher à faire de nouvelles expériences interculturelles.
 - Entraîner et aider les apprenants à
 - réfléchir à leurs objectifs, à leurs manières d'apprendre et de réussir en langue étrangère,
 - planifier leur apprentissage,
 - apprendre de façon autonome.
 - Encourager les apprenants à accroître leur expérience plurilingue et interculturelle à l'aide, par exemple,
-

- de contacts et de visites,
- de la lecture,
- de l'utilisation des médias,
- de réalisation de projets.

b) La fonction de documentation et de présentation

Le *Portfolio européen des langues* vise à documenter la capacité langagière plurilingue et les expériences dans d'autres langues de son détenteur de manière complète, concrète, transparente et fiable. Les instruments que contient le PEL aident les apprenants à faire le point sur les niveaux de compétence qu'ils ont atteints dans leur apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères afin de pouvoir en informer autrui de façon détaillée et comparable à un niveau international.

Les occasions sont nombreuses de présenter un PEL à jour, par exemple lors d'un transfert scolaire, du passage à un cycle supérieur d'enseignement, du début d'un cours de langue, de la rencontre avec un conseiller professionnel ou de la candidature à un nouveau poste. Dans tous ces cas, le Portfolio est destiné à des gens qui ont leur mot à dire dans des décisions importantes pour son propriétaire. Il se peut également qu'un apprenant soit intéressé à disposer, à titre personnel, d'une documentation de ce type.

Ceux qui consultent le PEL d'un apprenant pour des raisons de qualification ou des buts similaires seront particulièrement intéressés par

- les résultats des évaluations sommatives fiables adéquates,
- les diplômes et les certificats,
- d'autres "preuves" comme, par exemple :
 - une information à jour fondée sur l'auto-évaluation,
 - les attestations et les descriptions d'une éducation bilingue, d'une scolarité dans une langue autre que la première langue, de la participation à des programmes d'échanges, de stages pratiques dans des régions où l'on parle une autre langue,
 - les attestations et les descriptions de contacts privés réguliers avec des locuteurs d'autres langues, une correspondance professionnelle dans d'autres langues,
 - une information sur les objectifs, les programmes, etc.,
 - un choix de productions écrites, d'enregistrements sonores et vidéo de productions orales, etc.

Des "preuves" de ce type ont de l'importance parce qu'il ne suffit pas d'examens et de diplômes pour démontrer que l'apprentissage d'une langue a été réussi. Par exemple :

- un apprenant peut développer considérablement sa compétence langagière par des séjours à l'étranger après l'obtention d'un diplôme,
- les aspects de la compétence interculturelle sont rarement testés par les examens. Pour certaines langues, il n'existe pas d'examen ni de certificat officiel (il s'agit, dans de nombreux cas des langues d'origine des migrants et de leurs enfants).

Afin d'être fiable, toute l'information doit être documentée de façon transparente, c'est-à-dire

- qu'elle devrait être claire et que l'on peut vérifier qui (personne ou institution) est responsable de telle ou telle attestation et pourrait la certifier véridique,
- qu'elle doit s'appuyer sur un système de référence tel que, si possible, les *Niveaux communs de référence* du Cadre européen,
- qu'une langue commune est utilisée pour la description.

Selon le type d'usage que l'on fera du Portfolio, l'intérêt basculera d'un élément ou d'une propriété du Portfolio à une autre :

Centres d'intérêt principaux d'un point de vue pédagogique et méthodologique	Centres d'intérêt principaux d'un point de vue documentation et présentation
<ul style="list-style-type: none">- démarches d'apprentissage- évaluation formative- motivations d'apprentissage- occasions d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none">- résultats et produits de l'apprentissage- évaluation sommative- transparence- comparabilité

Les différentes versions du PEL correspondant à des groupes cibles différents (par exemple des groupes d'âge) peuvent mettre l'accent sur l'une de ces deux fonctions de base et fournir plus d'outils dans ce sens que ne le ferait une autre version pour un autre groupe cible. Il ne faut cependant en aucun cas négliger complètement l'une de ces deux fonctions.

3. Remarques préliminaires à l'usage des concepteurs de Portfolios

3.1. Un Portfolio ou une autre application du Cadre européen commun de référence pour les langues ?

Les premiers modèles de Portfolio se présentaient comme des applications nouvelles du *Cadre européen commun de référence (CECR)* qui vise à donner une base commune à toutes sortes de produits permettant de planifier, de mettre en oeuvre et d'évaluer l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Le *Portfolio européen des langues* en ayant été l'une des premières applications a participé à la diffusion des idées de base du *CECR* ; il ne couvre toutefois pas le même champ, même si on le pense parfois. Le PEL ne saurait en aucune façon se *substituer* à un programme de langue étrangère, à un manuel ou à des tests de langue bien qu'il puisse être utile d'avoir des programmes, etc. qui correspondent à l'approche du PEL et aux éléments qu'il contient. Il ne faut pas oublier que le Portfolio est au service de deux fonctions bien définies et que chaque PEL est d'abord destiné à être utilisé par l'apprenant lui-même. Le PEL dans son ensemble, ainsi que dans ses constituants, doit être conçu de ce point de vue. Si un PEL n'est pas la préoccupation première des concepteurs potentiels, ils doivent produire du matériel autre, en plus ou à la place du PEL.

3.2. Pourquoi adopter un Portfolio ?

La pertinence des fonctions de base du Portfolio a été démontrée : au cours du projet, il est apparu que l'aspect documentation/présentation du PEL pouvait potentiellement jouer un rôle clé à l'échelle européenne dans la tentative d'introduire transparence et cohérence dans la description et la preuve de la compétence en langues vivantes. Les apprenants, les enseignants et les parents, les écoles comme les employeurs et les systèmes éducatifs peuvent en tirer profit.

Les buts pédagogiques que vise le Portfolio sont identiques à ceux d'autres innovations en éducation et la phase pilote a montré que nombreux sont ceux qui pensent qu'il faut les appuyer.

La participation au Portfolio est une valeur ajoutée : ceux qui décideront de se raccrocher au Portfolio après son lancement officiel à l'occasion de l'Année européenne des langues pourront bénéficier de la reconnaissance étendue et de la solide réputation dont il fait l'objet. Ainsi, par exemple, une école de langue peut être intéressée à baser son programme de cours sur le système des niveaux du Conseil de l'Europe, à mettre en oeuvre le PEL dans ses classes et à utiliser ces innovations comme autant d'arguments de vente.

Chaque nouvelle adhésion d'une institution ou d'un système éducatif au mouvement du PEL peut avoir une répercussion positive sur le prestige du Portfolio et rend ainsi, en retour, pour les autres, leur participation encore plus souhaitable.

Le Portfolio peut déclencher et soutenir des changements : l'expérimentation du PEL a montré que, dans certains contextes, le Portfolio agit comme un catalyseur en ce qu'il accélère les changements imminents dans la classe de langue, de la conception des programmes et de l'évaluation. Par exemple :

- le fait qu'il y ait un lieu dans le PEL où enregistrer l'apprentissage interculturel au-delà des frontières a exercé une certaine pression sur des écoles pour lancer des projets d'échanges internationaux (voir Gerling/Thürmann 1999, 41) ;
 - des programmes de langues vivantes en cours d'élaboration pendant la phase pilote du Portfolio ont utilisé les niveaux du Conseil de l'Europe et les descriptions correspondantes du PEL pour énoncer leurs objectifs ;
-

- des écoles qui expérimentaient le Portfolio ont décidé de tester plus équitablement les différentes compétences, c'est-à-dire de valoriser davantage la compréhension de l'oral et l'interaction orale.

On pourrait allonger cette liste. On s'attend à ce que les Portfolios - selon leur contenu effectif - appuient et valorisent les points suivants :

- des formes d'évaluation plus exhaustives et plus complètes (notamment en évaluation formative),
- l'auto-évaluation,
- la conscience linguistique,
- l'apprentissage interculturel,
- l'appréciation des langues des migrants,
- l'apprentissage auto-dirigé et autonome, l'apprentissage réfléchi,
- l'apprentissage par projets,
- l'apprentissage extra scolaire,
- la pédagogie des échanges,
- la coopération des enseignants, notamment celle des enseignants de différentes langues,
- l'enseignement/apprentissage des langues centré sur un contenu plurilingue.

Le Portfolio est un moyen d'assurer la qualité: par son adhésion à un cadre commun de référence, le PEL invite à la transparence en ce qui concerne l'application de normes internes et oriente vers des normes reconnues internationalement.

3.3. Adoption, adaptation ou création ?

Les auteurs des premiers Portfolios se sont inspirés mutuellement de leurs travaux. Pour l'expérimentation, un certain nombre de groupes de projets nationaux ont essentiellement adapté la version suisse à leurs besoins ; d'autres exemples ont également été suivis mais à un moindre degré. Désormais, le Portfolio n'a plus à être inventé chaque fois qu'une autorité ou un groupe projette d'en produire un sous son nom. Ils sont invités à le construire sur les fondations des Portfolios existants, c'est-à-dire de reprendre ou d'adapter les modèles disponibles ou de créer des éléments en fonction de leurs buts et du temps et des efforts qu'ils sont prêts à y consacrer. En principe, ils ont un large choix d'options:

- a) ils peuvent utiliser une version existante telle quelle ;
- b) ils peuvent faire une édition d'un PEL existant sous licence ;
- c) ils peuvent traduire un PEL existant, complètement ou en partie ;
- d) ils peuvent emprunter des parties d'un PEL, remplacer les autres par des éléments nouveaux, vraisemblablement abandonner certains outils et en ajouter d'autres ;
- e) ils peuvent élaborer leur propre PEL en partant des dispositions du Comité de validation relatives aux principes de base et aux éléments fondamentaux ; ils peuvent consulter des PEL existants comme autant d'exemples concrets.

Tous les PEL doivent être soumis pour validation.

Maintenant que le Portfolio a dépassé la période expérimentale, il prend un caractère plus officiel et, dans certains cas, entraîne des intérêts commerciaux. En conséquence, la question des droits d'auteur et celle du copyright deviennent importantes. Les instructions de base suivantes s'appliquent :

Les sources de tout matériel produit par d'autres auteurs et utilisé tel quel ou adapté doivent être formellement citées.

- Les éléments empruntés au *Cadre européen commun de référence* feront l'objet d'une demande d'autorisation auprès du Conseil de l'Europe ;
-

- Le copyright de la *Grille pour l'auto-évaluation* et de la *Grille globale* (pour toutes les langues), appartient au Conseil de l'Europe et doit être indiqué par les éditeurs ;
- Le copyright des échelles de DIALANG et ALTE présentées en annexe du *Cadre européen commun de référence* n'appartient pas au Conseil de l'Europe mais aux auteurs de ces échelles ;
- L'origine d'éléments empruntés à d'autres versions du *Portfolio européen des langues* devrait être indiquée à l'endroit où ils figurent dans le document ;
- En cas d'utilisation des listes de repérage élaborées dans le cadre du Fonds national suisse pour la recherche scientifique et utilisées dans le PEL suisse, il faut demander la permission auprès de l'éditeur et indiquer l'origine. L'éditeur peut être contacté par le site Web <http://www.portfoliolangues.ch>. - La source peut être indiquée comme suit : *Les descripteurs des listes de repérage ont été élaborés pour la version suisse du Portfolio européen des langues dans le cadre d'un projet du Fonds national suisse pour la recherche scientifique : Schneider, Günther & North, Brian [2000] : Fremdsprachen Können – was heisst das ? Chur/Zürich : Rüegger. Elles sont reproduites/ adaptées/ traduites [selon le cas] avec l'autorisation des auteurs et de l'éditeur BLMV (Bernener Lehrmittel- und Medienverlag) ;*
- Les auteurs ne peuvent prétendre à un copyright pour la simple adaptation d'éléments empruntés au *Cadre de référence* ou à d'autres Portfolios ;
- Des ajouts nouveaux à des éléments de base empruntés au *Cadre de référence* doivent être identifiés comme tels (par exemple, de nouveaux descripteurs).

Le Conseil de l'Europe pourra apporter plus d'information sur les questions de copyright et sur la reconnaissance de la propriété intellectuelle. Le Comité européen de validation n'est pas responsable des problèmes de copyright. Il revient aux concepteurs et aux éditeurs de *Portfolios européens des langues* de résoudre leurs problèmes de copyright.

3.4. Quand doit-on adapter le Portfolio ou en concevoir de nouveaux ?

D'un côté, il est évident qu'un seul modèle de PEL ne pourrait répondre aux besoins de tous les usagers dans des situations toutes différentes ; le fait qu'il existe déjà des Portfolios différents illustre clairement ce fait. D'un autre côté, il y a de bons arguments pour avoir aussi peu de versions différentes que possible. Quelques-uns des arguments principaux pour l'une et l'autre option sont présentés ci-dessous afin de faciliter la décision des autorités ou des concepteurs potentiels sur le fait de savoir s'ils doivent envisager une version nouvelle ou utiliser plutôt une version existante.

Raisons en faveur de versions différentes du Portfolio :

- **L'âge des apprenants** : de toute évidence il s'agit là de la raison principale. Des Portfolios adaptés à l'âge tiendront compte du développement personnel et intellectuel ainsi que du changement de la situation et des besoins des apprenants au fur et à mesure qu'ils grandissent (Voir Trim dans Christ *et al.* 1997, 6-8) ;
- **Groupes spécifiques** : une orientation spécifique en éducation ou des caractéristiques sociales particulières peuvent inviter à l'élaboration de Portfolios plus adaptés. Sinon, il risque d'être impossible de toucher ces groupes avec le PEL tel quel (des apprenants handicapés, par exemple, ou des apprenants ayant des besoins professionnels d'apprentissage, ou des apprenants peu scolarisés, ou des spécialistes comme les traducteurs, etc.) ;
- **Traditions et milieux différents** : pour une meilleure acceptation du PEL dans un environnement donné, il faudra respecter les préférences du milieu en termes esthétiques et de présentation ainsi que ses traditions culturelles et éducatives.

Raisons opposées à un trop grand nombre de versions du Portfolio :

- Pour un **apprenant**, il n'y a guère de sens à posséder et à utiliser simultanément plus d'une version du PEL ;

- La **valeur** (nationale ou même internationale) d'un modèle (et vraisemblablement du PEL en général) s'accroît lorsqu'il y a peu de versions différentes ni de concurrence entre les versions ;
- Des **apprenants très mobiles** profiteront d'un petit nombre de modèles du Portfolio largement connus et reconnus.

Ce qui ressort de ces arguments peut se résumer par : « Concevez aussi peu de versions du PEL que possible mais autant qu'il en faut ». A partir de là, il ne serait pas acceptable, notamment, qu'une institution décide de publier une autre version différente du PEL simplement pour des raisons commerciales. De même, il ne faut pas concevoir des Portfolios pour ne répondre qu'à quelques langues cibles tandis que d'autres versions couvrent d'autres langues dans le même contexte. (Des Portfolios de ce type ne seraient pas acceptables puisque la promotion du plurilinguisme et la reconnaissance de l'apprentissage extra scolaire, par essence imprévisible, sont au cœur même du projet du Portfolio et ne sauraient être ignorées).

En prenant en compte ces différents arguments, les autorités ou les concepteurs arriveront souvent à la conclusion qu'une version spéciale du PEL est nécessaire pour atteindre leurs objectifs. Afin de réduire les effets négatifs de la prolifération de Portfolios, ils devront toutefois garder à l'esprit les arguments ici présentés lorsqu'ils conçoivent leur(s) nouvelle(s) version(s). Cela peut aider à réduire ces effets dans leur cas ainsi que le besoin d'autres versions supplémentaires très semblables à la leur. Dans ce contexte, il sera utile de suivre les conseils suivants :

- Soyez vigilants en faisant des comparaisons, n'apportez pas de changements inutiles et non signalés dans les éléments fondamentaux !
- Faites un Portfolio aussi ouvert que possible et qui ne soit spécifique que dans la mesure du strict nécessaire ; assurez-vous de sa transférabilité à d'autres situations !
- Envisagez une approche modulaire dans la conception du Portfolio pour des groupes différents afin de préserver l'unité dans la diversité!
- Mettez-vous à la place de l'apprenant !

Dans le chapitre suivant, on étudiera les principaux types de Portfolios, leurs propriétés particulières et les relations entre eux.

4. Modèles fondamentaux

Comme indiqué dans le chapitre précédent, des paramètres tels que l'âge des apprenants, des caractéristiques sociales autres et des objectifs d'apprentissage différents, ainsi que la diversité des situations, rendent nécessaire l'élaboration de versions différentes du Portfolio. En conséquence, les *Principes et lignes directrices* précisent que l'on tiendra compte

de la diversité des besoins des apprenants selon leur âge, leurs objectifs d'apprentissage et la diversité des contextes éducatifs et des cultures, pour élaborer, quand il y a lieu, des modèles distincts pour les groupes d'âge tout en facilitant la reconnaissance mutuelle de tous les modèles utilisés et la continuité entre les différents secteurs éducatifs, établissements scolaires, régions et pays.

La raison principale de la création de versions différentes du PEL est incontestablement **l'âge des apprenants**. Dans ce chapitre, on étudiera les questions suivantes :

- Combien de versions (fondamentalement) différentes du PEL devraient être produites en fonction de l'âge de l'apprenant ? Quels groupes d'âge doit-on former ? Qu'est-ce qui est spécifique à chacun ?
- Quels aspects ou quelles propriétés du PEL pourront varier selon le groupe pour lequel il est conçu ?
- Quelle sont les relations entre des versions successives du Portfolio ?

4.1. Combien y a-t-il de modèles fondamentaux ?

À l'origine, on a envisagé trois modèles de base du Portfolio en fonction des étapes fondamentales du développement individuel et social : l'enfance (jusqu'à 12 ans), l'adolescence (entre 12 et 20 ans) et l'âge adulte (voir Trim 1997). L'apprentissage des langues est souvent différent à ces trois moments en ce qui concerne les objectifs, la motivation, les méthodes, les lieux, les contacts, la "valeur", etc.

Qu'est-ce qui caractérise l'apprentissage d'une langue par des **enfants** ?

- Certains enfants ne se rendent pas vraiment compte de l'existence d'autres langues que celle qu'ils pratiquent tandis que d'autres sont déjà bilingues ou plurilingues quand l'apprentissage scolaire commence ;
- Pour de nombreux apprenants, l'usage d'une langue étrangère apprise à l'école est strictement limité à la salle de classe ;
- Le développement d'une *conscience plurilingue et interculturelle* peut en être l'objectif premier ;
- La motivation pour l'apprentissage des langues est une préoccupation essentielle ;
- Les méthodes et les activités sont adaptées au développement cognitif et émotif des enfants ;
- Des préoccupations pédagogiques générales comme d'apprendre à apprendre sont importantes ;
- Le compte rendu des résultats ailleurs que dans le contexte familial et scolaire n'a guère de sens ;
- ...

Mais il faut aussi rappeler que

- les approches de l'apprentissage précoce changent rapidement (par exemple, l'immersion précoce) ;
- l'apprentissage précoce d'une langue a un potentiel énorme.

Qu'est-ce qui caractérise l'apprentissage d'une langue par des **adolescents** ?

- Les résultats de l'apprentissage et le passage aux niveaux supérieurs deviennent importants ;
 - L'autonomie de l'apprenant s'accroît ;
-

- Les apprenants passent d'un cycle à l'autre ; la compétence en langue étrangère peut jouer un rôle important lors du passage au cycle suivant ;
- Les contacts linguistiques peuvent s'intensifier par des projets interculturels ou des activités d'échanges ;
- Rendre compte de la compétence auprès d'écoles ou de professeurs nouveaux ou d'employeurs peut jouer un rôle crucial ;
- ...

Qu'est-ce qui caractérise l'**apprentissage** d'une langue par des **adultes** ?

- L'apprentissage d'une langue dépend des exigences professionnelles ;
- Il peut y avoir une exigence très grande de compétence en langue générale ou spécialisée ;
- D'autres langues peuvent être apprises dans un but d'enrichissement culturel ;
- La motivation à poursuivre l'apprentissage peut être un problème ;
- L'apprentissage de la langue est souvent organisé par l'apprenant lui-même (séjours à l'étranger, cours du soir) ou auto-dirigé ;
- Rendre compte de la compétence peut avoir de l'importance ou pas ;
- ...

Les modèles de Portfolios conçus pour chacun de ces groupes d'apprenants doivent prendre en compte les circonstances particulières de chacun d'entre eux.

Fractionner une série de Portfolios selon les trois étapes présentées ci-dessus peut s'avérer peu satisfaisant. Un PEL pour adolescents devrait couvrir plusieurs années de développement personnel et de changements institutionnels. Il peut être impossible ou déraisonnable de créer un modèle qui resterait utilisable au cours de toutes ces années. Si l'on tient compte des changements cognitifs, émotifs et sociaux qui ont lieu entre le début et la fin de l'adolescence, il semble recommandable de concevoir deux types de Portfolios assez différents pour ce groupe. Le PEL pour grands adolescents peut se combiner à celui pour adultes. Les similitudes entre le développement cognitif et les besoins de la plupart des adolescents au-delà de quinze ans et ceux de nombreux adultes poussent vers un seul modèle de Portfolio pour ces deux groupes. Des raisons pratiques renforcent cette approche :

- Il peut s'avérer difficile de diffuser une version distincte du PEL auprès d'adultes qui ne sont plus dans le système éducatif traditionnel ou, si l'on parvient à les atteindre, ils peuvent ne pas vouloir faire l'effort de prendre connaissance de quelque chose de nouveau ;
- Il peut être avantageux, pour la reconnaissance du Portfolio, que les employeurs ne soient confrontés qu'à un seul type de PEL ;
- Il peut y avoir un inconvénient, pour des jeunes entrant dans la vie active, à présenter un Portfolio qui conviendrait également à un pré-adolescent et risquerait d'être perçu comme infantin.

Étant donné ces arguments, il semblerait rationnel de concevoir des PEL en gros pour les groupes d'apprenants suivants :

- a) un *Portfolio des langues* de *Degré 1* pour les très jeunes apprenants jusqu'à environ 10-12 ans ;
- b) un *Portfolio des langues* de *Degré 2* pour le reste de la scolarité obligatoire (de 11 à 15/16 ans) ;
- c) un *Portfolio des langues* de *Degré 3* pour les grands adolescents et les adultes (plus de 15/16 ans).

De toute évidence, les limites varieront selon le contexte (national). Les systèmes éducatifs ont des structures différentes dans les États membres et ce qui convient à l'un peut ne pas convenir à l'autre.

4.2. Quels sont les aspects d'un Portfolio qui varient ?

Entre les trois modèles fondamentaux du *Portfolio européen des langues*, un grand nombre d'aspects ou de propriétés peuvent varier, par exemple :

- le degré d'intégration du PEL dans un contexte institutionnel (la tendance étant une étroite correspondance à l'école primaire mais une indépendance par rapport aux institutions et une grande souplesse au niveau des adultes),
- le mode dominant d'apprentissage des langues,
- les exigences cognitives qu'un PEL peut avoir (y compris la complexité de la langue),
- l'importance relative des deux fonctions de base du Portfolio,
- l'importance et les fonctions concrètes des trois parties (voir Chapitre 5),
- le degré de fiabilité attendu,
- les exemples qui sont donnés,
- la présentation matérielle et l'organisation du document,
- ...

Avertissements :

- Tous les *Portfolios européens des langues* doivent être reconnaissables en tant que tels.
- Il ne faut jamais négliger complètement la possibilité de comparer mutuellement les résultats enregistrés dans différents PEL (la relation aux mêmes niveaux identifiables doit être maintenue).
- Même dans les PEL pour les jeunes apprenants, les descripteurs des niveaux plus élevés (par exemple au-dessus de B1) devraient être inclus (d'une façon ou d'une autre) de sorte que les compétences plus élevées acquises dans des circonstances informelles peuvent être évaluées et présentées d'une manière appropriée. En outre, la plupart des apprenants aime connaître les perspectives d'apprentissage.
- La fonction de présentation joue un rôle important même pendant la période de scolarité obligatoire.
- La partie *Passeport de langues* ne doit pas être négligée dans les Portfolios pour les apprenants les plus jeunes qu'elle peut également motiver ; en outre, sa fonction de documentation peut devenir pertinente quand les élèves se déplacent ou que les enseignants changent.
- Les aspects pédagogiques ne doivent pas être gommés des Portfolios pour adultes (même pour les apprenants strictement à vocation professionnelle) : la motivation, la planification de l'apprentissage, le développement de l'autonomie de l'apprenant, etc. peuvent être cruciaux pour ce groupe d'âge.
- ...

4.3. Comment s'articulent les Portfolios successifs ?

Il faut d'abord décider si l'on concevra un **système** de Portfolios successifs pour des groupes d'âge différents ou **un seul** PEL. Chaque fois que l'on décide d'élaborer une nouvelle version du Portfolio, il faut étudier avec soin les relations verticales (et horizontales) avec les Portfolios existants ou prévus. La condition minimale à remplir pour *chaque* PEL doit être un certain degré de transférabilité ; bien que différent, il doit être reconnaissable, acceptable et approprié dans d'autres environnements. Ceci s'applique notamment aux Portfolios destinés aux secteurs scolaires. Ils doivent être conçus, non seulement pour répondre aux besoins particuliers des élèves d'un secteur donné, mais aussi pour **assurer la transition** entre des secteurs éducatifs voisins. Informer les écoles et les enseignants successifs, ainsi que les employeurs et les formateurs d'enseignement professionnel, sur la compétence langagière d'un détenteur de PEL est une application type du Portfolio. Afin de faciliter la présentation des compétences acquises antérieurement et la connaissance inter-sectorielle, les Portfolios doivent toujours être conçus avec un certain chevauchement. Autant que faire se peut, un PEL conçu pour être utilisé dans un secteur donné devrait être présenté et préparé *avant* que la transition vers ce secteur n'ait lieu.

5. Les trois parties

Toutes les versions du PEL doivent respecter une division de base en trois parties :

- *Le Passeport de langues*
- *La Biographie langagière*
- *Le Dossier*

Les apprenants doivent avoir la possibilité d'utiliser chacune des trois parties selon leurs propres besoins dans leurs situations d'apprentissage différentes. Toutefois, les trois parties devront correspondre au descriptif de *Principes et lignes directrices*.

Chacune des trois parties sert, de manière différente, les objectifs généraux qui gouvernent le PEL et ses fonctions de base.

Étant donné la mobilité de l'apprenant, on recommande que les trois parties puissent être identifiées dans chaque version du PEL et qu'elles aient le même intitulé. Toutefois, dans le cas où l'usage d'un PEL serait destiné à un système scolaire particulier, comme il arrive souvent avec les Portfolios du *Degré 1*, il peut être plus important d'utiliser des intitulés adaptés et qui ont un sens pour leurs propriétaires. Le CILT (Centre for Information on Language Teaching and Research, London) a choisi une approche de ce type dans son Portfolio, *Version Junior* (MacLagan 1999, 47) :

- 1) *Les langues que je connais*
- 2) *Ce que je sais et ce que je peux faire en langues*
- 3) *Mon Dossier*

Dans cette version du CILT, les fonctions habituellement remplies par le *Passeport de langues* et la *Biographie langagière* sont réparties de façon différente entre la première et la deuxième parties, très vraisemblablement sur la base de considérations pédagogiques.

Chacune des trois parties a des composantes obligatoires mais, ceci mis à part, il y a une liberté considérable de mettre l'accent sur les aspects particulièrement importants dans un contexte donné. On trouve des exemples de composantes facultatives des trois parties dans plusieurs modèles du PEL. Il faut être attentif, néanmoins, à ne pas le surcharger en ajoutant trop de choses différentes.

Avant d'ajouter quoi que ce soit au PEL, les concepteurs doivent se demander

- si les éléments supplémentaires sont compatibles avec les objectifs généraux et quelle fonction ils remplissent,
- dans quelle partie il vaut mieux les ajouter,
- s'il ne serait pas préférable de rendre ces éléments disponibles sous une autre forme, par exemple comme matériel d'apprentissage à part ou comme livre du maître,
- si ces éléments sont autorisés dans un PEL (par exemple, la publicité en tant que telle ne l'est pas).

Dans la version suisse du *PEL pour jeunes et adultes*, on a ajouté une quatrième section qui contient les originaux de tous les formulaires et outils – plus la traduction de certains d'entre eux dans les trois autres langues proposées – qui sont fournis pour être utilisés (de manière récurrente) dans les trois parties. Il ne s'agit pas, en conséquence, d'une quatrième partie en tant que telle qui pourrait déroger aux règles énoncées dans *Principes et lignes directrices*. D'autres Portfolios, comme la version française produite par le CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique) de Basse-Normandie (France), ont choisi une approche semblable afin de faire face au fait que certaines pages doivent apparaître en plusieurs exemplaires (par exemple, une page par langue apprise) et que d'autres doivent être renouvelées, tout simplement parce qu'elles sont remplies ou leur contenu dépassé.

L'intégration des trois parties

Comme il s'agit d'un document qui appartient à l'apprenant et a des chances d'être utilisé hors de toute institution bien définie, chaque Portfolio doit être aussi évident que possible. C'est une exigence particulièrement forte pour les Portfolios du *Degré 3*, par exemple, qui seront librement disponibles. Il faut aussi qu'un PEL clarifie, pour tout usager autre que son détenteur (par exemple, parents, enseignants, écoles, employeurs), sa nature, son statut et son but. Cela signifie qu'il faudra une ou plusieurs pages d'introduction bien conçues pour le faire. De même, le propriétaire du PEL, l'institution qui l'a émis et la relation au Conseil de l'Europe devront être identifiés au début de tout Portfolio. De courts textes d'introduction qui permettent d'avoir l'information essentielle d'un seul coup d'œil peuvent s'avérer très utiles et contribuer à surmonter la méfiance initiale de certains utilisateurs (y compris les autorités).

Un exemple extrait du *PEL pour jeunes et adultes* suisse illustrera ce que l'on entend par ce genre de texte introductif :

Portfolio européen des langues

Le Portfolio européen des langues remplit deux tâches. Il est, à la fois, instrument d'information et compagnon de route pendant l'apprentissage. Il doit, d'une part, informer sur les connaissances linguistiques et les expériences interculturelles de manière claire, transparente et comparable au niveau international et, d'autre part, inciter et aider à l'apprentissage des langues. Il se base sur le «Cadre européen commun de référence pour les langues», élaboré par le Conseil de l'Europe.

Le Portfolio européen des langues est composé de trois parties : le Passeport de langues, la Biographie langagière et le Dossier.

1 Chemise 1 – Passeport de langues et documents
La Chemise 1 contient le Passeport de langues et les documents complémentaires. Le Passeport de langues donne une vision d'ensemble sur l'état actuel des connaissances linguistiques et sur les certificats ou attestations correspondants.

2 Chemise 2 – Biographie langagière
La Biographie langagière documente l'histoire personnelle d'apprentissage linguistique, renseigne sur l'enseignement linguistique suivi, sur les objectifs personnels d'apprentissage de même que sur les expériences linguistiques et interculturelles marquantes; elle contient des listes de repérage pour l'auto-évaluation.

3 Chemise 3 – Dossier
Le Dossier est un recueil de différents types de travaux personnels qui illustrent les performances atteintes dans les différentes langues.

Formulaires photocopiables
Le classeur contient pour les trois parties aussi des formulaires et des fiches qui peuvent être photocopiés.

Le Portfolio européen des langues veut

- favoriser la mobilité en Europe en renseignant sur les qualifications linguistiques d'une manière transparente et permettant de les comparer;
- encourager à étudier les langues étrangères;
- souligner la valeur du plurilinguisme et de la pluriculturalité et contribuer ainsi à améliorer la compréhension réciproque en Europe;
- favoriser l'apprentissage autonome et la capacité de s'auto-évaluer.

Le Portfolio européen des langues aide les apprenant(e)s à

- évaluer et décrire leurs propres connaissances linguistiques;
- classifier leurs propres connaissances linguistiques selon la description des niveaux de compétences émanant du Conseil de l'Europe;
- réfléchir sur leurs propres expériences scolaires, extra-scolaires et interculturelles pendant l'apprentissage des langues et les documenter;
- renseigner les personnes intéressées sur leurs connaissances linguistiques au moment de changer d'école, de commencer un cours de langue, de participer à un programme d'échange ou de postuler à un emploi;
- se fixer des objectifs pour leur apprentissage linguistique et planifier les étapes successives.

Le Portfolio européen des langues aide les enseignant(e)s, les écoles et les institutions à

- identifier les besoins et les motivations des apprenant(e)s, fixer avec eux les objectifs et programmes d'apprentissage;
- s'informer sur les précédentes expériences linguistiques scolaires et extra-scolaires des apprenant(e)s;
- évaluer de manière différenciée et documenter les performances;
- classifier les attestations d'examen final et les certificats d'après les niveaux communs de référence pour les langues établis par le Conseil de l'Europe;
- présenter leur enseignement linguistique ou les cours de langue et délivrer des attestations sur les expériences faites pendant l'apprentissage des langues.

Le Portfolio européen des langues aide les entreprises, les services et les employeurs à

- se faire une image différenciée des connaissances linguistiques de leurs collaborateurs ou des candidats aux emplois proposés et mieux utiliser les ressources linguistiques de leur personnel;
- planifier la qualification du personnel et programmer les activités internes de perfectionnement et de recyclage;
- attester l'utilisation de langues étrangères au travail et la participation à des séjours de travail ou de perfectionnement.

Figure 1 : Introduction au Portfolio, son usage et ses attributions ; panorama des différentes parties du PEL (*PEL pour jeunes et adultes* suisse)

L'objectif de rendre un PEL aussi évident et accessible que possible a également des conséquences sur chaque partie : il ne faut pas oublier les introductions qui présentent le but de chaque partie.

Un autre exemple du *PEL* suisse pour jeunes et adultes viendra illustrer ce point :

<p>Biographie langagière</p> <p>La Biographie langagière peut vous aider à réfléchir sur vos expériences scolaires et extra-scolaires, sur vos expériences interculturelles, sur vos besoins et objectifs personnels. Elle peut aussi aider à documenter ce que l'on a fait et à planifier les étapes successives de l'apprentissage.</p> <p>Dans cette chemise vous pouvez insérer :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la Biographie personnelle d'apprentissage linguistique • les Listes de repérage pour l'auto-évaluation remplies • informations sur les expériences linguistiques et interculturelles marquantes • informations sur les écoles et les cours de langue fréquentés • informations sur les objectifs d'apprentissage et la planification d'apprentissage <p>Les feuilles de la <i>Biographie langagière</i> se trouvent parmi les formulaires photocopiables (2.1 à 2.5).</p>	<p>Les fiches concernant la Biographie langagière peuvent servir à :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ vérifier ce que l'on a déjà appris jusqu'ici dans les différentes langues et la manière dont on a appris pour trouver les points d'appui sur lesquels construire la suite de l'apprentissage; ▶ réfléchir sur les expériences faites au contact de cultures différentes et les décrire en mettant en relief les aspects qui nous ont enrichis davantage; ▶ se rendre compte de ce que l'on sait faire dans différentes langues et ce que l'on voudrait encore savoir faire et réfléchir sur les modalités pour atteindre ces objectifs; ▶ réfléchir sur la manière d'apprendre que l'on préfère et qui fonctionne le mieux; ▶ se rendre compte de ses besoins, des expériences et des opportunités liées à l'apprentissage des langues; parler avec des tiers de ses souhaits et des moyens pour les réaliser; ▶ apprendre de manière autonome, réfléchir sur l'apprentissage autonome et le planifier.
--	--

Figure 2 : Introduction à la *Biographie langagière*, avec une liste de contenus possibles et les objectifs de cette partie d'un PEL (*PEL pour jeunes et adultes* suisse)

Pour la partie *Passeport de langues*, il faudra répéter certaines informations contenues dans les premières pages du PEL afin de pouvoir l'utiliser comme un outil autonome de présentation (voir le *Passeport de langues* standard fourni par le Conseil de l'Europe).

Chacune des trois parties du Portfolio contribue à l'une ou l'autre de ses deux fonctions de base : la fonction de documentation et de présentation et la fonction de motivation et de pédagogie. Mais les différentes parties ne remplissent pas ces fonctions de la même façon. Tandis que la partie *Passeport de langues* est essentiellement un outil de présentation, les deux autres peuvent remplir les deux fonctions également selon les instruments fournis au groupe cible en question et l'usage que les apprenants et les enseignants décident d'en faire. Il est important de comprendre que la documentation et la présentation sont des fonctions qui ne sont pas seulement dirigées vers « l'extérieur » : les parents, les nouveaux enseignants, et même les apprenants eux-mêmes, peuvent trouver un intérêt au panorama des compétences langagières et des expériences interculturelles de quelqu'un. C'est pour cette raison que le *Passeport de langues* peut jouer un rôle important même dans le PEL pour de très jeunes apprenants. Dans l'apprentissage des langues des très jeunes apprenants, le *Passeport de langues* peut fournir un point de départ à chaque cycle scolaire et sera utilisé à la fin de chaque cycle pour répertorier minutieusement ce qui a été atteint.

Les chapitres suivants présenteront les dispositions et les options pour chacune des trois parties afin de donner une idée de la façon dont elles pourraient, ainsi que leurs éléments, éventuellement se présenter ; on donnera et commentera des exemples.

Les dispositions fondamentales sont énoncées dans *Principes et lignes directrices* (voir l'Annexe C) en 3.2. Un autre document important qui fournit plus de détails et des conseils très utiles est la *Demande de validation et d'accréditation d'un modèle de PEL* (voir l'Annexe E) publiée par le Comité européen de validation. On citera intégralement ci-dessous les passages pertinents de *Principes et lignes directrices* : en ce qui concerne la *Demande de validation*, on ne citera que des extraits. Veuillez consulter le site du Conseil de l'Europe pour toute mise à jour de ce formulaire.

5.1. Le Passeport de langues

Les *Principes et lignes directrices* font les recommandations suivantes pour la partie *Passeport de langues* :

Le *Passeport de langues* donne une vue d'ensemble des capacités de l'apprenant en différentes langues à un moment donné ; cette vue d'ensemble est définie en termes de capacités en relation avec les niveaux communs de compétence du Cadre européen commun de référence ; le Passeport mentionne les certifications officielles et fait état des compétences langagières et d'expériences d'apprentissage linguistiques et interculturelles significatives en langue ; il inclut des informations sur les compétences partielles et spécifiques ; il réserve une place à l'auto-évaluation, à l'évaluation par des enseignants et des institutions scolaires, ainsi que par des organismes de certification ; il exige que soit mentionné explicitement sur quelle base, quand et par qui l'évaluation a été réalisée.

Le formulaire de demande à l'intention du Comité de validation énumère les points pertinents que les concepteurs de PEL doivent respecter :

Le *Passeport de langues* devrait

- donner une vue d'ensemble des capacités de l'apprenant en différentes langues à un moment donné
- enregistrer les qualifications officielles et toutes les compétences langagières, qu'elles aient été acquises dans un cadre éducatif formel ou pas
- tenir compte des expériences d'apprentissage linguistiques et interculturelles significatives
- enregistrer des compétences partielles et spécifiques
- réserver une place à l'auto-évaluation, à l'évaluation par des enseignants et par les institutions scolaires ainsi que les organismes de certification
- énoncer sur quelle base, quand et par qui l'évaluation a été réalisée
- prendre en compte les besoins des apprenants selon leur âge, leurs objectifs d'apprentissage et la diversité des contextes éducatifs et des cultures
- assurer la continuité entre les différents secteurs éducatifs, établissements scolaires, régions et pays
- respecter le caractère européen du PEL de façon à assurer la reconnaissance mutuelle des Portfolios à l'intérieur et au-delà des frontières nationales.

Et, comme dans le cas du *Portfolio européen des langues* dans son ensemble, le *Passeport de langues* doit se fonder sur le *Cadre européen commun de référence* avec une référence explicite aux niveaux communs de compétence.

Le *Passeport de langues* est l'outil de présentation par excellence. Si la documentation et la présentation des compétences langagières, des expériences interculturelles et d'apprentissage est un objectif pour les autres parties également, le *Passeport de langues* est particulier en ce sens que

- il est généralement plus concis,
- il se propose de donner une vue d'ensemble des faits et des chiffres d'un seul coup d'œil,
- il fait moins de cas des démarches que de l'information à jour,
- il ne contient pas d'*exemples concrets* ou de *témoignages directs* de compétences langagières (voir *Dossier*).

Dans une certaine mesure, le *Passeport de langues* est un résumé de la *Biographie langagière*. Cela signifie que les apprenants devront répéter, dans le *Passeport de langues*, des informations choisies pour leur pertinence en termes de présentation.

Le *Passeport de langues*, dans sa version standardisée (voir ci-dessous), ne reflète ni présente le contenu du *Dossier*. Toutefois, les concepteurs de Portfolios sont libres d'inclure, par exemple, dans le *Passeport de langues*, un formulaire pour une liste commentée de ces échantillons de travaux qui illustrent le mieux le niveau actuel de compétence dans les différentes langues.

Quand il s'agit d'informer les parents ou de nouveaux enseignants, le *Passeport de langues* (seul) n'est pas forcément l'instrument le plus approprié à cause de sa relative concision ; il se peut qu'une sélection de la *Biographie langagière* et du *Dossier* donne une impression plus juste du niveau actuel de développement . Cependant, le *Passeport de langues* sera un moyen plus efficace dans tous les cas où l'on a besoin d'une vue d'ensemble rapide mais néanmoins complète des niveaux et des expériences. Si les intéressés souhaitent plus d'information, on peut faire suivre une présentation du *Passeport de langues* d'un examen approfondi d'autres éléments du PEL.

Le Passeport de langues standardisé pour adultes

Afin de faciliter la reconnaissance du PEL au niveau pan-européen et la mobilité des citoyens, le Conseil de l'Europe propose un *Passeport de langues* standardisé pour grands adolescents et adultes (15/16 ans et plus). C'est une brochure agréable au format A5.

Le *Passeport de langues* standardisé pour adultes apporte une contribution importante à la possibilité de comparer les qualifications et les expériences enregistrées dans différents modèles du PEL. Il contient des outils de présentation similaire et il est facilement reconnaissable grâce à une maquette commune. L'adoption de ce Passeport garantit à son détenteur une reconnaissance et une large acceptation, en même temps qu'elle laisse assez de liberté aux concepteurs pour faire des adaptations pour des groupes cibles ou des objectifs spécifiques dans les autres parties.

Le *Passeport de langues* standardisé contient obligatoirement des « pages dures » et permet l'introduction de pages souples qui contribueront à la fonction de présentation du PEL ; elles devront être en petit nombre et de nature non commerciale (par exemple, le panorama d'un système national d'évaluation donné). Afin d'essayer de rendre l'information fournie par l'apprenant largement compréhensible, on a préparé des modèles sur lesquels il pourra cocher ses propres entrées autant que faire se peut. Les entrées textuelles sont limitées au maximum.

Le *Passeport de langues* (reproduit en Annexe B) contient les « pages dures » suivantes :

- une couverture dont la maquette est identique pour toutes les langues ;
- une première double page où sera présenté le Conseil de l'Europe et ses buts ; une adresse de prise de contact et le numéro d'accréditation de la version du PEL à laquelle le Passeport appartient ;
- une double page où l'on explicite la relation entre le Passeport, le PEL et le *Cadre européen commun de référence* et où l'on présente brièvement le contenu du Passeport. On laisse également la place du nom et de la photo de son propriétaire ;
- une double page pour le *Profil des capacités langagières* du détenteur avec des grilles (capacités/niveaux) pour consigner les résultats de l'auto-évaluation jusqu'à six langues ;
- de la place pour recevoir, sur des doubles pages, jusqu'à quatre versions en différentes langues de la *Grille pour l'auto-évaluation* (Tableau 2) du *Cadre européen commun de référence*.

Comparée à l'*Echelle globale* unidimensionnelle du *Cadre de référence* (Tableau 1) qui propose la combinaison de toutes les capacités sur six niveaux, la *Grille pour l'auto-évaluation* a l'avantage d'offrir la possibilité de tracer un profil plus fin, par exemple de mettre en évidence un niveau plus élevé de compétence en compréhension de l'oral qu'en interaction orale. De la même manière, elle permet de décrire des compétences partielles, par exemple si quelqu'un a acquis des compétences de lecture dans une langue mais ne sait ni la parler ni l'écrire. Les catégories mises en œuvre dans la *Grille pour l'auto-évaluation* ont été empruntées au *Cadre de référence* (réception, interaction, production) ; en même temps, elles restent proches de la division classique en quatre habiletés habituellement familière aux utilisateurs. On évite notamment la distinction, dans Ecrire, entre *Interaction écrite* et *Production écrite* car les non-spécialistes ont souvent des difficultés à la percevoir. On recommande aux auteurs de PEL qui ne souhaitent pas adopter le *Passeport de langues* standardisé tel quel d'utiliser la *Grille pour l'auto-évaluation* à la place ou en plus de l'*Echelle globale* unidimensionnelle.

- Deux doubles pages intitulées *Résumé des expériences linguistiques et interculturelles* contenant une grille pour le compte rendu systématique
 - de l'apprentissage en langue scolaire ou basé sur un cours, de l'usage professionnel de la langue, des contacts linguistiques, etc., *dans son propre environnement*,
 - de l'apprentissage en langue basé sur un cours, de l'utilisation de la langue étrangère pour les études ou le travail, etc., *dans d'autres régions linguistiques* ;
- une double page pour la liste des diplômes et certificats obtenus dans différentes langues.

Les autorités suisses ont financé la maquette du *Passeport de langues* standardisé. On peut se procurer gratuitement le *Passeport* pour traduction ou impression sous forme de cédérom auprès du Conseil de l'Europe. Le texte peut être présenté en quatre langues différentes dont l'une au moins sera l'anglais ou le français (les langues officielles du Conseil de l'Europe). Toujours auprès du Conseil de l'Europe, on peut également se procurer des traductions de la *Grille pour l'auto-évaluation* en plusieurs langues. Les nouvelles versions produites localement devront être mises à disposition d'autrui par l'intermédiaire du Conseil de l'Europe.

Bien que non obligatoire, l'utilisation du *Passeport de langues* standardisé dans les Portfolios pour adultes est recommandée car elle a des avantages évidents. On conseille aux concepteurs qui décident de créer un *Passeport de langues* qui leur soit propre de suivre d'aussi près que possible le modèle proposé.

Le *Passeport de langues* standardisé ne peut être diffusé que comme un des éléments d'un des modèles de PEL reconnus ; en d'autres termes, il ne saurait être indépendant d'un PEL. La principale raison en est que les résultats de l'auto-évaluation risquent de ne pas être fiables

- a) sans les outils secondaires fournis par le PEL (notamment les listes de repérage et autres instruments qui reflètent la compétence langagière et l'expérience apparentée) ;
- b) sans les capacités d'auto-évaluation acquises en travaillant avec le PEL.

En outre, le *Dossier*, qui est un instrument de présentation complémentaire très puissant, ne serait pas pris en compte.

Il se peut que des diffuseurs du PEL aient à relever le défi que certains de leurs clients déjà propriétaires d'un PEL veuillent, par un intérêt tout à fait légitime, se procurer à part la brochure du *Passeport* parce que

- l'information contenue est périmée et ne peut plus être réactualisée ;
- ils l'ont perdu ou il est abîmé ;
- ils connaissent plus de six langues en plus de leur(s) langue(s) maternelle(s) ;
- ils souhaitent disposer de *Passeports de langues* présentant différentes combinaisons de langues (texte imprimé) parce qu'ils l'utilisent dans des contextes où l'on ne comprend pas la version originale.

Eu égard cette situation, les concepteurs/diffuseurs doivent examiner (entre autres)

- comment procéder afin d'éviter qu'un *Passeport de langues*, disponible séparément, ne devienne complètement indépendant d'un *Portfolio des langues* ;
- s'ils peuvent mettre à disposition des modèles conçus dans d'autres pays pour ceux qui souhaitent disposer du *Passeport de langues* en d'autres langues.

Une solution partielle pour le cas le plus courant – à savoir que des pages doivent être remplacées ou que des pages supplémentaires s'avèrent nécessaires – serait de relier le *Passeport de langues* de telle sorte que l'on puisse changer ou ajouter des pages. Ces pages pourraient alors être diffusées par le biais d'Internet. Il peut toutefois s'avérer alors problématique d'obtenir une impression de bonne qualité.

Il faut encore accumuler de l'expérience en ce qui concerne le renouvellement du *Passeport de langues*. Le Comité de validation sera peut-être en mesure de prodiguer des conseils.

La version suisse du *PEL pour jeunes et adultes*, ainsi que certaines versions fondées sur le modèle suisse, contiennent une section Passeport étendue constituée, non seulement de la brochure *Passeport de langues*, mais aussi de deux types d'outils conçus afin de faciliter la présentation au moyen du Passeport :

- a) des outils qui aident les institutions (éventuellement en collaboration avec les apprenants) à décrire et à mettre en relation les examens de langue qu'elles proposent avec les *Niveaux communs de référence*,
- b) des formulaires utilisables pour confirmer qu'un apprenant a eu des expériences interculturelles et d'apprentissage langagier pertinentes :
 - attestation de participation à un programme d'échange,
 - attestation de participation à un programme bilingue ou d'immersion,
 - attestation d'un séjour d'apprentissage linguistique dans une région où l'on parle la langue cible,
 - attestation d'avoir reçu un invité de langue étrangère,
 - attestation d'une correspondance suivie avec un étranger.

Ces formules d'attestation peuvent être utilisées directement par les apprenants ou les institutions ou servir de modèles pour des formulaires semblables ayant le même but ou des buts différents. Comme les certificats officiels de langues, on peut les utiliser comme « preuves » qui soutiennent les déclarations faites dans le *Passeport de langues* par son propriétaire lui/elle-même.

Le Passeport de langues des Portfolios pour les plus jeunes apprenants (versions Degré 1/2)

Des modèles de PEL pour des jeunes apprenants ont été développés et expérimentés en France, Allemagne, Royaume Uni, Hongrie, République tchèque et Portugal.

Tous ces modèles pour jeunes apprenants ont été élaborés en vue de leur fonction pédagogique (forme, complexité, historique des enfants, etc.). Quelques modèles ont été créés pour utilisation dans des contextes différents, d'autres ont été adaptés à des systèmes et programmes spécifiques. Il est certainement nécessaire d'adapter les Portfolios pour les jeunes apprenants aux besoins et contraintes de leur environnement. Pour cette catégorie de PEL les *Principes et Lignes Directrices* doivent être interprétés avec plus de flexibilité que pour des PEL destinés à des apprenants plus âgés et plus mobiles. Toutefois, même ces premiers Portfolios doivent prendre en compte l'apprentissage en dehors du contexte scolaire. Dans la pratique, ceci implique que les instruments mis à la disposition des jeunes apprenants doivent leur permettre d'évaluer non seulement leurs compétences aux niveaux stipulés par l'école (c'est-à-dire, souvent les premiers niveaux) mais également aux niveaux les plus avancés (par exemple pour les langues d'origine ou les langues communautaires) et qu'ils doivent leur permettre de rendre compte d'expériences interculturelles très variées.

La raison principale avancée en faveur d'une limitation aux premiers des 6 niveaux de compétence est que les apprenants pourraient être démotivés par la confrontation avec des objectifs qu'ils ne seront pas capables d'atteindre dans un futur proche. Ceci n'est qu'un point de vue. L'autre est que de nombreux apprenants aiment se projeter dans l'avenir. Lors de l'expérimentation suisse, des apprenants ont dit combien ils appréciaient de voir la « carte » complète du paysage de l'apprentissage de la langue.

De la même façon, certains Portfolios indiquaient quelles langues étaient pertinentes pour le groupe cible donné auquel le PEL est destiné. Il se peut qu'il soit réaliste de procéder de la sorte mais on risque également de véhiculer un message indésirable : il y a d'abord des langues importantes et puis après, des langues sans grand intérêt.

Alors, si nous acceptons en règle générale le slogan « Adaptez le programme mais rendez justice à l'apprentissage extra scolaire ! », nous devons veiller que, même lorsqu'on crée des Portfolios pour un

groupe bien défini de jeunes apprenants, les langues patrimoniales, les langues communautaires, etc. et leurs locuteurs sont en fait valorisés par le rôle qu'on leur attribue dans un PEL.

5.2. La Biographie langagière

Les *Principes et lignes directrices* font les recommandations suivantes pour la partie *Biographie langagière* :

La *Biographie langagière* favorise l'implication de l'apprenant dans la planification de son apprentissage, dans la réflexion sur cet apprentissage et dans l'évaluation de ses progrès ; elle donne à l'apprenant l'occasion d'établir ce qu'il/elle sait faire dans chaque langue et de mentionner les expériences culturelles vécues dans le contexte éducatif officiel ou en dehors de celui-ci ; elle est organisée en vue de la promotion du plurilinguisme, c'est-à-dire, le développement de compétences dans plusieurs langues.

Les implications de ces dispositions sont détaillées sous forme de questions dans le questionnaire de *Demande de validation* comme on le voit ci-dessous :

Est-ce que la *Biographie langagière*

- favorise l'implication de l'apprenant dans la planification de son apprentissage ?
- favorise la réflexion sur la démarche d'apprentissage ?
- favorise la réflexion sur les progrès et leur évaluation ?
- encourage l'apprenant à établir ce qu'il /elle sait faire dans chaque langue ?
- encourage l'apprenant à faire état des expériences culturelles vécues dans le contexte éducatif officiel ou en dehors de celui-ci ?

La *Biographie* est-elle organisée en vue de la promotion du plurilinguisme, c'est-à-dire du développement de compétences dans plusieurs langues ?

La *Biographie langagière* est cette partie d'un PEL qui s'intéresse aux *démarches* plutôt qu'au résultat final et au produit. Cette partie, notamment, renforce l'idée qu'une réflexion consciente sur les processus d'apprentissage améliorera les résultats ainsi que la capacité d'apprentissage de l'apprenant et sa motivation à apprendre des langues. Néanmoins, la fonction de la *Biographie langagière* n'est pas que pédagogique. On peut utiliser la présentation de son histoire personnelle d'apprentissage des langues et le compte rendu de ses expériences interculturelles pour planifier et préparer l'apprentissage ultérieur, mais aussi pour apporter des informations à tous ceux qui sont intéressés par plus de détails et de renseignements que le *Passeport de langues* n'en fournit.

Les concepteurs de Portfolios doivent garder présent à l'esprit le fait que les apprenants et les enseignants ont souvent des réticences par rapport à des activités de réflexion dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Cela signifie que le but et l'utilité des outils fournis par le PEL ne devraient pas être clairs seulement pour les concepteurs, mais également pour tous ceux qui travaillent avec eux.

La *Biographie langagière* peut contenir les éléments suivants :

- a) une biographie personnelle plus ou moins détaillée couvrant l'apprentissage des langues et les expériences socio- et interculturelles,
- b) des listes de repérage en relation aux *Niveaux communs de référence*,
- c) des listes de repérage ou tout autre forme de descriptions des capacités et des compétences qui ne sont pas en relation aux *Niveaux communs de référence*,
- d) des instruments de planification tels que des descriptions personnelles d'objectifs.

a) Biographie personnelle relative à l'apprentissage de la langue et aux expériences interculturelles

Comme le laisse entendre le titre de cette partie du PEL, une présentation de l'identité linguistique et un compte rendu de l'histoire personnelle de l'apprentissage de la langue et des expériences socio- et interculturelles du propriétaire du Portfolio est un élément essentiel de la *Biographie langagière*. L'information donnée dans la *Biographie langagière* est plus étendue et, selon le choix de la forme, plus personnalisée que les faits et chiffres fournis par le *Passeport de langues*. La *Biographie langagière* constitue la base des entrées des sections *Résumé de l'apprentissage de la langue et des expériences interculturelles* du *Passeport de langues* standardisé.

Une information développée sur l'histoire personnelle de l'apprentissage de la langue (etc.) peut être utilisée pour renseigner ceux qui sont particulièrement intéressés par la formation linguistique et (inter-) culturelle d'un apprenant : par exemple de nouveaux enseignants de langue, les supérieurs sur le lieu de travail ou les hôtes et les conseillers dans des programmes d'échange. Faire le point sur les expériences antérieures d'apprentissage des langues peut également fournir une bonne base à la planification ultérieure que fera l'apprenant lui-même.

Jusqu'ici, les formes choisies par les concepteurs pour la biographie personnelle d'apprentissage langagier ont été très différentes : elles varient du plus ouvert au plus fermé.

Exemple 1 : Un *Portfolio des langues* pour les élèves du primaire commençait par cette partie. Elle s'étend sur quatre pages et onze sous-titres guident les apprenants à rendre compte, pas à pas, de leurs expériences d'apprentissage langagier et interculturelles. Ces sous-titres sont :

- Langue :... Depuis quand ? ...
- Comment j'ai appris la (les) langue(s) ...
- J'utilise la (les) langue(s)...
- Pays que j'ai visités où l'on parle cette (ces) langue(s) ...
- Dans quelles conditions j'y ai utilisé la (les) langue(s) ...
- Je rencontre des locuteurs de cette (ces) langue(s) quelquefois souvent ...
- Je regarde des programmes de télévision, des films ou j'écoute la radio dans cette (ces) langue(s) quelquefois souvent ...
- Je vois des magazines, des livres et des journaux dans cette (ces) langue(s) quelquefois souvent ...
- Gens et lieux
 - J'ai participé à ces projets, à ces excursions ...
 - J'ai établi ces contacts, par exemple, correspondants, courrier, courriel ...
 - J'ai des amis qui viennent de ces pays et parlent ces langues ...
 - A l'avenir, j'aimerais aller à ...
 - et je voudrais apprendre cette (ces) langue(s)

(CILT, Royaume Uni, PEL expérimental pour jeunes apprenants)

Un autre PEL Degré 1 expérimental a procédé tout à fait de la même façon mais a utilisé une forme plus fermée consistant en un certain nombre de pages qui contiennent des cases à cocher pour chacune des cinq langues : portugais, allemand, anglais, français et espagnol plus une (ou plus) langue(s) supplémentaire(s) au choix.

As línguas que a minha Família fala:

Eu cresci numa família ...

monolingue

bilingue

multilingue

A minha família fala ...

Português

Inglês

Francês

Alemão

Espanhol

Outra(s) (língua(s)) _____

Figure 3 : *Biographie langagière* personnelle utilisant des cases à cocher et n'exigeant que très peu de texte ; les cinq langues le plus souvent apprises à l'école sont déjà imprimées (PEL portugais expérimental pour les enfants du primaire)

Ce PEL tient compte également, de manière explicite, de la possibilité que le détenteur du PEL vive dans une famille multilingue tandis que le PEL du CILT est « neutre » à cet égard. Le PEL néerlandais pour les enfants de l'école primaire fournit une pleine page pour la présentation du fonds langagier, allant même jusqu'à encourager l'utilisateur à mentionner l'usage de dialectes. Les concepteurs de Portfolios doivent être conscients du fait qu'il s'agit là d'un des buts du Conseil de l'Europe, à savoir de donner une visibilité à toutes les capacités langagières et à les promouvoir, y compris la connaissance des langues moins prestigieuses parlées à la maison. Il n'est pas étonnant que ce soient les jeunes apprenants de culture plurilingue – généralement non reconnue – qui aient montré le plus d'enthousiasme lors de l'expérimentation du PEL.

Le PEL du CRDP de Basse-Normandie a choisi une démarche semblable à celle du CILT, c'est-à-dire un compromis entre une forme complètement ouverte (un compte rendu rédigé par l'apprenant) et une biographie langagière personnelle qui ressemble à une liste de repérage ; les rubriques proposées sont adaptées à la nature des expériences d'élèves du secondaire. Sur une première page, on demande aux apprenants de faire état de leurs expériences linguistiques et socioculturelles, suivies de deux pages où ils peuvent consigner les activités qu'ils ont entreprises dans les langues respectives. Les rubriques utilisées sont :

- Enseignements suivis – Enseignement scolaire ou universitaire
- Autres types d'enseignement et d'apprentissage
- Expériences socioculturelles
 - Stages effectués (lieu, date, durée, activités)
 - Actions réalisées à l'étranger ou en relation avec le pays étranger
 - Lecture d'œuvres complètes en langue étrangère (titres, auteurs, nombre de pages)
 - Consultation de journaux en langue étrangère (titre, fréquence, média)
 - Films vus en version originale ou spectacles en langue étrangère (nature, titre, réalisateurs)
 - Echanges avec des locuteurs étrangers (par courrier, téléphone, visiophone, courrier électronique, ...)
 - Exposés réalisés en langue étrangère (sujets, public, médias utilisés)
 - Participation à des expositions ou publications (thèmes, médias utilisés, formes de présentation, nature de la contribution)
 - Participation à des clubs de langue
 - Autres

Language : <input type="text"/>		Linguistic and intercultural experiences	
Learning and experiences		Intercultural experiences : for example encounters with the country, culture and speakers of the language	
Where I started learning this language		Practical use of the language in specific situations (study, school, free time)	
Why I started to learn this language			
How I learned this language		Other activities that have given you greater knowledge of the society and culture: for example art, music, literature, history, media	
Significant work in or through this language			
Contact with the country where the language is spoken		Important pieces of work and projects in a foreign language	
Contact with people who speak the language			
Media experiences		Work experience	
Other experiences			
Current progress and objectives			
Time scale			
Objectives			
Progress			

Figure 5 : Vue d'ensemble concise et étroitement pré-structurée de l'apprentissage langagier, des expériences et des objectifs (PEL pour adultes publié par le Centre d'études en langue et communication, Trinity College, Dublin)

Les formulaires proposés dans ce PEL ont l'avantage de ne pas exiger que l'on écrive beaucoup et ils donnent, d'un seul coup d'œil, un panorama par langue. Dans certains autres PEL, lorsque les apprenants ne bénéficiaient pas d'une initiation par les enseignants, il a été considéré nécessaire de fournir des explications plus détaillées.

Le PEL de Rhénanie du Nord – Westphalie, conçu particulièrement pour le premier et le second cycle du secondaire énumère dans le détail des activités concrètes d'apprentissage de la langue que les apprenants pourraient entreprendre ; elles apparaissent dans des listes de repérage qui s'étendent sur plus de quatre pages dans l'annexe de la *Biographie langagière*. Les différentes activités sont classées sous quatre intitulés :

- Utilisation des textes et médias (Umgang mit Texten/Medien)
- Exercices, forme des activités, projets (Übungen, Arbeitsformen, Projekte)
- Communication orale (Mündliche Kommunikation)
- Produire et créer des textes écrits (Texte schreiben/verfassen)

Übungen, Arbeitsformen, Projekte		Sprache:			
Ich habe	Im Zeitraum von - bis				
Trage ein für häufig ●●●● gelegentlich ●● selten ● nie -		●●	●●	●	
mein eigenes „Vokabelheft“ oder eine Wortkartei geführt					
im Wörterbuch Bedeutung, Aussprache und Schreibung neuer Wörter nachgeschlagen					
neue Wörter und Redewendungen aufgeschrieben, ihre Bedeutung(en), Schreibung und Aussprache gelernt und in anderen Zusammenhängen angewendet					
grammatische Formen und Strukturen untersucht, Regeln formuliert und gebraucht					

Figure 6 : Liste de repérage contenant des idées pour des activités d'apprentissage (*Europäisches Portfolio der Sprachen* de Rhénanie du Nord – Westphalie pour les élèves du premier et du second cycle du secondaire)

Sur une cinquième page, toujours sous forme de liste de repérage, on trouve une énumération de centres d'intérêt dans lesquels les apprenants auraient pu ou pourraient être impliqués. On attend des apprenants qu'ils parcourent ces cinq pages de listes de repérage et indiquent s'ils ont été impliqués dans ces activités ou ces centres d'intérêt *souvent, de temps en temps, rarement* ou *jamais*. Ces listes ne visent pas seulement à faire un inventaire mais aussi à planifier : on demande aux apprenants d'identifier ces activités et centres d'intérêt qu'ils ont jusqu'alors négligés et d'en tirer les conclusions qui s'imposent. Dans le PEL de Rhénanie du Nord – Westphalie, le planning de l'apprentissage langagier est essentiellement fondé sur ces listes de repérage, tandis que d'autres listes de repérage de Portfolios contenant des descripteurs en relation avec les *Niveaux communs de référence* forment la base de la planification et de la mise en place d'un apprentissage ultérieur.

La forme choisie des outils de la biographie personnelle dans le *PEL pour jeunes et adultes* suisse est moins pré-structurée que dans les autres modèles. Le dépliant qui explique les usages que l'on peut faire des formulaires appartenant à la *Biographie langagière* fournit quelques conseils concrets sur la façon de remplir le formulaire *Ma biographie personnelle d'apprentissage des langues*. Les points mentionnés sont brièvement répétés en tête du formulaire même :

- Afin d'informer les autres sur votre histoire personnelle d'apprentissage de la langue, choisissez la forme d'un tableau
- Inscrivez les langues avec lesquelles vous avez grandi et les régions linguistiques dans lesquelles vous avez vécu
- Donnez une information brève sur votre apprentissage scolaire des langues, les cours suivis, leur durée, leur intensité et le type d'enseignement
- Indiquez où et quand vous avez appris (ou apprenez encore) des langues hors de l'école
- Notez quand et précisément comment vous utilisez (ou avez utilisé) d'autres langues au travail, pour vos études, avec des amis et connaissances, en voyageant
- Mettez à jour régulièrement votre biographie d'apprentissage linguistique.

Comment rédiger ma biographie personnelle d'apprentissage linguistique?

► Si vous devez la rédiger pour des tiers, il est préférable de la présenter sous forme de tableau.

Si, au contraire, vous voulez réfléchir sur les expériences et les progrès réalisés, il est peut-être préférable de rédiger une biographie d'apprentissage linguistique plus circonstanciée.

1. Dites dans quelles langues vous avez grandi et dans quelles régions linguistiques vous avez vécu.
2. Donnez de brèves informations sur l'enseignement des langues à l'école et sur les cours que vous avez suivis, la durée, l'intensité et le genre d'enseignement reçu.
3. Indiquez où et comment vous apprenez ou avez appris les langues hors du contexte scolaire.
4. Précisez quand et comment vous utilisez ou avez utilisé les langues au travail, pendant vos études, avec des proches ou en voyage.

Mettez régulièrement à jour votre biographie personnelle d'apprentissage linguistique.

Biographie personnelle d'apprentissage linguistique 2

commencée le : 6. 6. 2000

Présentation chronologique de mes expériences d'apprentissage linguistique:

Année, év. date : Langues parlées dès mon enfance.
Régions linguistiques où j'ai vécu.
Ecole / cours (avec indication de la durée, du nombre d'heures, de l'intensité).
Utilisation des langues au travail, durant la formation, avec des connaissances, au cours de voyages.
Expériences d'apprentissage, progrès.

• Langues avec lesquelles j'ai grandi :
J'ai été élevé dans la Suisse italienne.
Langue parlée en famille : français (langue du père)
Langue de l'école et avec les amis : italien.
Utilisation d'allemand avec des parents et connaissances (langue de la mère)

• Apprentissage des langues à l'école, dans des cours :

89-91 Ecole primaire (école élémentaire : 2 heures par semaine)

91-94 Ecole secondaire inférieure (scuola media, 3 heures par semaine)

94-96 Ecole secondaire supérieure (liceo cantonale, 3 heures par semaine)

Allemand :

93-95 Scuola media (3 heures par semaine)

95-98 Liceo cantonale (3 heures par semaine)

96 Cours d'été à Lindau (3 semaines, 60 leçons)

Anglais

94-95 Scuola media (2 heures par semaine)

0/0

© Centre suisse des langues, Paris / Biographie linguistique

Figure 7 : Suggestions et exemple d'une biographie d'apprentissage langagier personnelle (PEL pour jeunes et adultes suisse)

Les auteurs du PEL suisse suggèrent de tracer un tableau très semblable à un curriculum vitae général mais exclusivement centré sur les différentes expériences d'apprentissage langagier. Alors que le PEL français présenté plus haut fait la promotion du plurilinguisme en présentant chaque langue séparément, le PEL suisse propose une approche intégrée sans le déclarer explicitement. Il est simplement centré sur l'apprenant et son histoire d'apprentissage et d'utilisation de la langue.

La partie *Biographie langagière* du PEL suisse contient deux autres formulaires pour permettre de développer l'apprentissage de la langue et aussi les expériences interculturelles :

- *Information sur les expériences linguistiques et interculturelles importantes* (formulaire 2.3)
- *Information sur l'enseignement des langues étrangères en classe et dans les cours de langue* (formulaire 2.4)

Expériences linguistiques et interculturelles importantes



Décrivez ici, d'une manière plus détaillée que sur la feuille «Biographie personnelle d'apprentissage linguistique» des expériences interculturelles marquantes et d'autres activités ayant contribué à élargir vos connaissances sur un pays et ses habitants, sur la société et la culture d'une région où l'on parle une langue étrangère. Les informations peuvent être données de manière personnelle, réparties par langue ou d'après l'ordre chronologique.

Expériences interculturelles. Rencontre avec le pays, la culture et les personnes parlant la langue étrangère.

Autres activités qui ont contribué à mieux connaître la société et la culture (arts, musique, littérature, histoire, médias, sciences, vie quotidienne, etc.).

Utilisation pratique de la langue dans des situations particulières: au travail, pendant les études, à l'école, avec des connaissances, pendant les loisirs.

Travaux d'une certaine importance et projets dans une langue étrangère.

Figure 8 : Instructions en tête du formulaire Information sur les expériences linguistiques et interculturelles importantes (PEL pour jeunes et adultes suisse)

Informations sur l'enseignement des langues étrangères dans les écoles et les cours de langue



Objectifs, contenus, méthodes

La description peut être fournie par les écoles sous forme d'imprimés ou par le ou la responsable du cours (éventuellement en collaboration avec les participant(e)s)

1. Faites un bref résumé, aussi concret que possible, des objectifs qui doivent être atteints dans l'enseignement de la ou des langues étrangères. Vous pouvez vous référer aux documents officiels (programmes d'enseignement, etc.). Veuillez également indiquer quels aspects sont privilégiés dans l'enseignement de la ou des langues étrangères en question.
2. Indiquez les moyens à disposition et employés pour atteindre les objectifs ci-dessus. Dotation horaire pour les différents niveaux, mesures organisationnelles telles que phases de travail intensif, projets interdisciplinaires, activités d'échange, enseignement bilingue, moyens pour promouvoir l'acquisition extra-scolaire d'une langue, genre d'examens finaux, etc.

Figure 9 : Instructions en tête du formulaire Information sur l'enseignement des langues étrangères en classe et dans des cours de langue (PEL pour jeunes et adultes suisse)

Le formulaire 2.3 se veut une suite de la biographie langagière concise personnelle présentée ci-dessus. On peut ajouter des informations, insister sur certains points, raconter des anecdotes, consigner des questions et des réflexions, donner des preuves de connaissances et de réalisations culturelles (littéraires, par exemple), etc.

Le formulaire 2.4 est centré sur une description des cours de langue scolaires et extra scolaires afin d'en faire connaître les contenus, les niveaux, les manuels et le matériel utilisé, etc. Ce formulaire est intégré dans le PEL et peut, en fait, être rempli par les apprenants eux-mêmes ou avec l'aide des enseignants mais souvent les écoles (de langue) fourniront l'équivalent déjà imprimé d'un formulaire. Ayant le caractère d'une attestation (voir *Passeport de langues*), des descriptions de cours de langue scolaires et extra scolaires de ce type peuvent être gardées dans le classeur *Passeport de langues* au lieu de la *Biographie langagière*.

Le fait de travailler avec des formulaires peu structurés peut s'avérer tout à fait profitable pour les apprenants eux-mêmes car ils doivent alors s'impliquer personnellement. D'un autre côté, aussitôt qu'il y

a rédaction de textes plus longs, il se peut que surgissent des problèmes linguistiques alors qu'ils devraient être compris par quelqu'un qui ne comprend pas la langue du propriétaire du PEL. Ecrire le genre de texte attendu exige aussi quelque effort.

Il faudrait en fait que chaque PEL fasse l'objet d'une expérimentation avec le groupe cible visé afin de trouver quel(s) formulaire(s) répond(ent) le mieux aux besoins et aux préférences. Par exemple, les versions expérimentales pourraient proposer tour à tour des formes ouvertes et fermées ou des alternatives afin que les utilisateurs apportent le feedback nécessaire. Dans la version pilote suisse, la rédaction de la biographie langagière personnelle était l'une des activités que les apprenants menaient à terme le plus souvent, notamment en situation scolaire. Le feedback positif était fréquent, mais on suggérait avec insistance que les formulaires qui exigent que l'on écrive abondamment et qui doivent être mis à jour soient utilisables sur traitement de texte.

b) Listes de repérage en relation aux *Niveaux communs de référence*

L'un des outils souvent utilisés dans les Portfolios pour l'évaluation (formative et sommative) et la planification est la liste de repérage. Il est utile de distinguer deux types fondamentaux de listes de repérage : celles qui sont en relation avec les *Niveaux communs de référence* et les autres qui renvoient à des capacités et à des compétences qui n'ont pas été décrites ou ne peuvent pas l'être au moyen des descriptions étalonnées.

Les listes de repérage fondées sur les *Niveaux communs de référence* décrivent les capacités que suppose la compétence langagière à certains niveaux avec plus de détails que des panoramas tels que la *Grille pour l'auto-évaluation* et apportent ainsi plus d'aide à la définition d'objectifs concrets.

Les listes de repérage plaisent à de nombreux types d'apprenants et d'enseignants parce qu'elles décrivent des objectifs concrets et crédibles et permettent à l'apprenant de s'auto-évaluer.

Puisque les listes de repérage peuvent s'utiliser pour l'évaluation formative ainsi que pour l'évaluation sommative (ainsi que pour la planification), elles peuvent s'utiliser aussi dans le contexte des deux parties : le *Passeport de langues* et la *Biographie langagière*. En conséquence, dans le *PEL suisse pour jeunes et adultes*, on introduit des suggestions pour l'utilisation des listes de repérage dans les deux parties ci-dessus. Pour des raisons de clarté, les pages en question sont reproduites ici dans leur intégrité :

Evaluer ses connaissances linguistiques (2)

Après avoir situé vos connaissances linguistiques selon les niveaux de la Grille pour l'auto-évaluation, vous pouvez vérifier cette première appréciation en utilisant les Listes de repérage pour l'auto-évaluation.

Il y a des listes de repérage pour chacun des six niveaux du Conseil de l'Europe (A1-C2). Elles sont subdivisées par domaine de compétence – comprendre (écouter, lire), parler (prendre part à une conversation et s'exprimer oralement en continu) et écrire, et elles contiennent beaucoup de descriptions des compétences normalement acquises à un niveau donné.

Liste de repérage pour l'auto-évaluation Niveau **B1** **2**

Langue: Allemand

Cette liste de repérage peut être utilisée pour l'auto-évaluation de vos propres connaissances (colonne 1) et pour l'évaluation par des tiers – par exemple par l'enseignant (colonne 2). S'il s'agit de vous faire une bonne idée, indiquez l'importance ou le rendement pour l'apprentissage (colonne 3 à 5). Les lignes indiquées sont prévues pour inscrire ce que vous avez fait de mieux ou bien ce qui est un objectif important pour l'apprentissage à ce niveau.

Signes à utiliser:
 Pour les colonnes 1 et 2: Je suis sûr de moi dans des circonstances normales / Je suis sûr de moi dans des circonstances normales / Je suis sûr de moi dans des circonstances normales / Je suis sûr de moi dans des circonstances normales / Je suis sûr de moi dans des circonstances normales
 Pour la colonne 3: Ceci est un objectif pour moi / Ceci est prioritaire pour moi
 Si plus de 80% des énoncés sont cochés, le niveau B1 est probablement atteint.

	Niveau B1			C2
	1	2	3	
Comprendre				
Écouter				
Je peux suivre une conversation quotidienne si l'orateur s'exprime clairement, mais je dois parfois demander de répéter certains mots ou expressions.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Je peux généralement suivre les points principaux d'une discussion d'une certaine longueur se déroulant en ma présence, à condition que l'on parle distinctement et dans un langage standard.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Je peux écouter une brève narration et formuler des hypothèses sur ce qui va se passer.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Je peux comprendre les points principaux d'un journal radio ou d'un enregistrement audio simple sur des sujets familiers si le débit est relativement lent et clair.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Je peux saisir les points principaux d'une émission de diffusion sur des sujets familiers si le débit est relativement lent et clair.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Je peux comprendre de simples directives techniques, par ex. des indications sur l'utilisation d'un appareil d'usage quotidien.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Lire				
Je comprends les points essentiels d'articles courts sur des sujets d'actualité ou familiers.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Je peux comprendre les prises de position et les interviews d'un journal ou d'un magazine sur des thèmes ou des événements d'actualité et j'en saisis les arguments essentiels.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Je peux saisir le sens de certains mots nouveaux grâce au contexte, ce qui me permet de débiter le sens des données à condition que le sujet me soit familier.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Je peux reconnaître rapidement des textes écrits (par ex. des nouvelles en bref) et trouver des faits ou des informations importantes (par ex. qui a fait quoi et où).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Je peux comprendre les informations les plus importantes dans des brochures d'information brèves et simples de la vie quotidienne.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Je peux comprendre les communications simples et les lettres standard, provenant par ex. du commerce, d'associations et de services publics.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Je peux comprendre suffisamment, dans la correspondance privée, ce qui est écrit sur les événements, les invitations ou les décrets pour pouvoir effectuer une correspondance régulière avec une correspondante.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Je peux saisir l'atmosphère d'une histoire si elle est bien structurée, reconnaît les épisodes et les événements importants, pourvu qu'ils soient significatifs.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Je peux saisir les informations importantes contenues dans de brefs textes administratifs.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Prendre part à une conversation				
Je peux comprendre, soutenir et terminer une simple conversation en tête-à-tête sur un sujet familier ou d'intérêt personnel.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Je peux prendre part à une conversation ou une discussion, mais il est possible qu'on ne me comprenne pas toujours quand j'essaie de dire ce que j'aimerais dire.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Je peux me débrouiller dans le courant des situations pouvant se produire en observant le voyage autour d'une agence ou lors d'un voyage.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Je peux demander mon chemin et suivre les indications détaillées que l'on me donne.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

© 2001, Centre de langues, Université de Genève, Suisse

Voir «Formulaires photocopiables»

Comment utiliser les listes de repérage ?

- ▶ Indiquez dans la colonne 1 votre évaluation personnelle.
- ▶ Prenez dans la partie des formulaires photocopiables la liste de repérage correspondant à votre niveau et faites-en une copie.
- ▶ Lisez les descriptions en vous demandant si vous êtes capable de faire ce qui est décrit, dans des circonstances normales, ou avec beaucoup de facilité.
- ▶ Si vos connaissances dans certains domaines (par ex. écouter et écrire) se situent au-dessus ou au-dessous de ce niveau, consultez les listes de repérage du niveau supérieur ou inférieur.
- ▶ Vous pouvez aussi utiliser ces listes de repérage pour faire évaluer vos connaissances par des tiers, par ex. vos enseignant(e)s; la colonne 2 est réservée à cet effet.
- ▶ Vous obtiendrez ainsi un profil de vos compétences linguistiques que vous pouvez reporter dans le Passeport de langues (*Profil linguistique*).

Ces listes de repérage peuvent aussi servir à planifier des objectifs d'apprentissage, comme cela est décrit dans la Biographie langagière.

Les listes de repérage déjà remplies seront insérées dans la chemise 2 (Biographie langagière).

Figure 10 : Description du but et de l'utilisation des listes de repérage dans le contexte du *Passeport de langues (PEL pour jeunes et adultes suisse)*

Evaluer ses connaissances linguistiques et se fixer des objectifs

Les listes de repérage vous permettent d'auto-évaluer vos connaissances linguistiques. Vous pouvez aussi faire vérifier et confirmer vos auto-évaluations par des tiers, par ex. un(e) enseignant(e). Les listes de repérage aident aussi à découvrir et à déterminer les objectifs qui sont pour vous prioritaires et à établir ce que vous voulez encore apprendre. Il y a des listes de repérage pour les six niveaux du Conseil de l'Europe (A1–C2). Elles sont subdivisées en domaines de compétence: comprendre (écouter et lire), parler (prendre part à une conversation et s'exprimer oralement en continu) et écrire.

Liste de repérage pour l'auto-évaluation Niveau **B1** **2**

Langue: Allemand

Cette liste de repérage peut être utilisée pour l'auto-évaluation de ses propres connaissances (colonne 1) et pour l'évaluation par des tiers – par exemple par l'enseignant (colonne 2). Il s'agit de savoir faire, non encore acquis, indiquer l'importance de l'objectif pour l'apprentissage (colonne 3 = «priorité»). Les lignes vides sont prévues pour inscrire ce qu'on sait faire d'autre ou bien ce qui est un objectif important pour l'apprentissage à ce niveau.

Signes à utiliser:
 Pour la colonne 1 et 2: Je peux faire cela dans des circonstances normales // Je peux faire cela bien et facilement
 Pour la colonne 3: C'est un objectif pour moi // C'est un objectif prioritaire pour moi
 Si plus de 80% des énoncés sont cochés, le niveau B1 est probablement atteint.

	1	2	3
Écouter			
Je peux suivre une conversation quotidienne si l'a/la partenaire s'exprime clairement, mais je dois parfois lui demander de répéter certains mots ou expressions.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Je peux généralement suivre les points principaux d'une discussion d'une certaine longueur se déroulant en ma présence, à condition que l'on parle distinctement et dans un langage standard.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Je peux écouter une brève narration et formuler des hypothèses sur ce qui se est passé.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Je peux comprendre les points principaux d'un journal radio ou d'un enregistrement audio simple sur des sujets familiers si le débit est relativement lent et clair.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Je peux suivre les points principaux d'une émission de télévision sur des sujets familiers si le débit est relativement lent et clair.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Je peux comprendre de simples directives techniques, par ex. des indications sur l'utilisation d'un appareil d'usage quotidien.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Lire			
Je comprends les points essentiels d'articles courts sur des sujets d'actualité ou familiers.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Je peux comprendre les prises de position et les intentions d'un journal ou d'un magazine sur des thèmes ou des événements d'actualité et sur certains arguments essentiels.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Je peux deviner la sens de certains mots inconnus grâce au contexte, ce qui me permet de débiter le texte des énoncés à condition que le sujet me soit familier.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Je peux parcourir rapidement des textes courts que ce soit nouveaux ou bien et trouver des faits ou des informations importantes (par ex. qui a fait quoi et où).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Je peux comprendre les informations les plus importantes dans des brochures d'information brèves et simples de la vie quotidienne.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Je peux comprendre les communications simples et les lettres standard, envoyées par ex. du commerce, d'associations et de services publics.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Je peux comprendre suffisamment, dans la correspondance privée, ce qui est écrit sur les événements, les sentiments ou les idées pour pouvoir répondre une correspondance régulière avec une correspondante.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Je peux suivre l'histoire d'une histoire si elle est bien structurée, reconnaître les épisodes et les événements les plus importants et comprendre comment ils sont significatifs.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<i>Je peux saisir les informations importantes contenues dans de brèves textes administratifs.</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Prendre part à une conversation			
Je peux commencer, soutenir et terminer une simple conversation en tête-à-tête sur un sujet familier ou d'intérêt personnel.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Je peux prendre part à une conversation ou une discussion, mais il est possible qu'il ne me comprenne pas toujours quand j'essaie de dire ce que j'aimerais dire.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Je peux me débrouiller dans la plupart des situations pouvant se produire au moment d'un voyage auprès d'une agence de lors d'un voyage.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Je peux demander mon chemin et suivre les indications détaillées que l'on me donne.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

© European Centre for Modern Languages, 2001. Tous droits réservés.

Voir «Formulaires photocopiables»

Quand et avec quelle fréquence faut-il utiliser les listes de repérage?

- Vous pouvez notamment utiliser les listes de repérage pour faire un bilan et pour déterminer votre niveau afin de l'inscrire dans le Passeport de langues (voir p. 2 et 3 du dépliant sur le Passeport de langues). Dans ce cas, utilisez les listes de repérage plutôt à la fin ou au début d'une étape suffisamment longue de votre apprentissage, par ex. à la fin d'une année scolaire, d'un semestre ou avant de commencer un cours de langue. Pour ce faire, parcourez toute la liste.
- Mais vous pouvez aussi vous servir de la liste de repérage durant l'année scolaire ou durant le cours de langue pour vérifier vos progrès de temps à autre. Dans ce cas vous pouvez vous concentrer sur certains domaines de compétence uniquement, par ex. lire ou écrire.

Que sais-je faire dans une langue?

- (Colonnes 1 et 2 de la liste)
- Inscrivez les résultats de votre auto-évaluation dans la colonne 1. Faites au préalable une photocopie de la liste de repérage correspondante parmi les formulaires photocopiables. Pour savoir laquelle des six listes de repérage est la plus appropriée à votre situation, aidez-vous de la grille pour l'auto-évaluation (voir page 2 du dépliant du Passeport de langues). Pour choisir la bonne liste, vous pouvez aussi vous faire conseiller par votre enseignant(e). Lisez les descriptions et demandez-vous si vous êtes en mesure de faire ce qui est décrit. Si vous avez quelque doute, vous pouvez – éventuellement en vous faisant aider par l'enseignant(e) – résoudre la question sur la base de brèves tâches et tests. Pour chaque point vous pouvez différencier votre degré de compétences: je sais le faire dans des circonstances normales (par ex. quand je peux utiliser des moyens auxiliaires, quand on ne me parle

pas trop vite); ou bien: je peux le faire facilement et sans problème (par ex. devoir lire un texte sous pression). Si vos connaissances dans un domaine particulier de compétence (par ex. écouter ou écrire) se situent à un niveau inférieur ou supérieur par rapport à la liste de repérage sur laquelle vous êtes en train de travailler, vous pouvez, pour ce domaine, vous référer à la liste du niveau immédiatement inférieur ou supérieur.

- Utilisez la colonne 2 pour faire évaluer vos connaissances par des tiers, par ex. par un(e) enseignant(e), et discutez avec lui/elle si vos évaluations divergent de beaucoup.
- Il y a de la place sur les listes de repérage pour d'autres indications. Inscrivez-y ce que vous savez faire d'autre que ce qui est déjà indiqué.

Qu'est-ce que je voudrais savoir faire? Qu'est-ce qui est important pour moi?

- (colonne 3 de la liste de repérage)
- Si, en parcourant la liste, vous vous rendez compte qu'il y a des choses que vous ne savez pas faire ou que vous ne faites pas «bien», réfléchissez-y pour savoir:
 - si vous désirez apprendre ce qui est décrit;
 - s'il s'agit pour vous d'un objectif prioritaire;
 - dans quel délai vous voulez atteindre cet objectif.
 Indiquez vos objectifs dans la colonne 3 de la liste de repérage.
 - Réfléchissez, peut-être avec l'aide d'un(e) enseignant(e), sur les moyens que vous allez mettre en œuvre pour atteindre vos objectifs.
 - Vous trouverez des idées à ce sujet à la page 6 «Se fixer des objectifs». Insérez les listes de repérage remplies dans cette chemise.

Figure 11 : Description du but et de l'utilisation des listes de repérage dans le contexte de la *Biographie langagière (PEL pour jeunes et adultes suisse)*

Les concepteurs qui ont l'intention d'intégrer des listes de repérage à la *Biographie langagière* doivent examiner comment ils souhaitent articuler les aspects de l'évaluation et de la planification. Par exemple, le PEL suisse pour jeunes et adultes utilise un système où l'on coche pour l'évaluation et où l'on utilise des points d'exclamation pour les priorités ainsi qu'on l'explique en tête de chaque liste.

On laisse de la place non seulement pour l'auto-évaluation mais aussi pour l'évaluation par un locuteur de la langue plus compétent, en règle générale un enseignant. D'un côté, cela répond au souhait de nombreux apprenants de confirmer leur auto-évaluation et de l'autre, la confrontation de l'auto-évaluation et de l'évaluation par autrui encourage et facilite les négociations entre apprenants et (le plus souvent) leurs enseignants.

Liste de repérage pour l'auto-évaluation

Niveau **A1** 2

Langue: _____

Cette liste de repérage peut être utilisée pour l'auto-évaluation de ses propres connaissances (colonne 1) et pour l'évaluation par des tiers – par exemple par l'enseignant/e (colonne 2). S'il s'agit de savoir-faire non encore acquis, indiquer l'importance qu'ils représentent pour l'apprentissage (colonne 3 = objectif). Les lignes vides sont prévues pour inscrire ce qu'on sait faire d'autre ou bien ce qui est un objectif important pour l'apprentissage à ce niveau.

Signes à utiliser:

<i>Pour les colonnes 1 et 2</i>	<i>Pour la colonne 3</i>
✓ Je peux faire cela dans des circonstances normales	! Ceci est un objectif pour moi
✓✓ Je peux faire cela bien et facilement	!! Ceci est prioritaire pour moi

Si plus de 80% des énoncés sont cochés, le niveau A1 est probablement atteint.

	Moi	Enseignant/e – Autre	Mon objectif
<p> Ecouter</p> <p>Je peux comprendre si on parle très lentement et distinctement avec moi et s'il y a de longues pauses qui me laissent le temps de saisir le sens.</p>	1	2	3

Figure 12 : Instructions et colonnes dans les listes de repérage (PEL pour jeunes et adultes suisse)

La version provisoire du PEL pour adultes de EAQUALS/ALTE utilise une forme plus simple pour l'indication des capacités et des priorités. Des instructions recommandent de commencer par des priorités.

4. My current language learning priorities

LANGUAGE: _____

Level A1

Work through the checklist to identify what you can already do and what you want to be able to do by the end of your course. Use the first column to record your priorities. Use the second column at different points during your course to update what you can do.

	My priorities	I can do this
<p>Listening</p> <p>I can understand when someone speaks very slowly to me and articulates carefully, with long pauses for me to assimilate meaning.</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>I can understand simple directions how to get from X to Y, by foot or public transport.</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figure 13 : Instructions et colonnes dans les listes de repérage (version provisoire du PEL pour adultes de EAQUALS/ALTE)

La version suisse propose deux mentions pour indiquer la nature (qualitative) de la performance d'un apprenant (*en situation normale/facilement*) ou quelle est la priorité d'une donnée (*un objectif/une priorité*). La version de Rhénanie du Nord – Westphalie utilise trois degrés pour l'évaluation (A= très bien ; B= bien ; C= passable). De même, le PEL slovène Degré 2 suggère trois degrés mais utilise des figurines au lieu de mots :

Jezik				
Datum				
Lahko se sporazumevam na enostaven način, z gibi in s posameznimi besedami.	😊 😐 😞	😊 😐 😞	😊 😐 😞	

Figure 14 : Figurines indiquant les niveaux atteints dans les listes de repérage (*PEL expérimental slovène – Degré 2*)

La version validée de Rhénanie du Nord – Westphalie pour élèves du premier et du second cycles du secondaire utilise le même type de descripteurs dans les listes de repérage mais omet les colonnes relatives à l'évaluation par autrui et aux objectifs. Quatre colonnes réservées à l'apprenant derrière les descripteurs laissent de la place pour évaluer les capacités en quatre langues différentes. Ces listes de repérage sont clairement destinées à l'auto-évaluation. On attend des apprenants qu'ils planifient leur apprentissage futur sur la base d'une liste d'activités d'apprentissage proposée qui ne sont pas en relation directe avec les capacités visées que l'on décrit dans les listes de repérage. La plupart des modèles de PEL combinent la planification, qui fait partie intégrante de la *Biographie langagière*, avec les listes de repérage. Les descripteurs de capacités en langues peuvent aider énormément à fixer des objectifs (tel que le fait la liste d'activités pour l'apprentissage des langues proposée dans le PEL de NRW, mais d'un autre point de vue).

Dans la version de Rhénanie du Nord – Westphalie, les listes de repérage sont annexées à la partie principale de la *Biographie langagière*. Dans la section elle-même, on trouve une grille vide accompagnée d'instructions demandant aux apprenants de réfléchir et de consigner ce qu'ils savent déjà dans chacune des catégories Ecouter, Lire, Prendre part à une conversation, Ecrire et Exactitude. On conseille de s'inspirer des listes de repérage de l'annexe pour réaliser cette tâche. (On remarquera que ce choix de catégories ne correspond pas tout à fait aux catégories utilisées dans la section *Passeport de langues* : il y manque la catégorie « S'exprimer oralement en continue » et l'Exactitude [y compris les énoncés négatifs] a été ajoutée). Dans l'annexe, on familiarise les apprenants de manière approfondie avec l'auto-évaluation avant la présentation des listes de repérage. On leur montre aussi comment faire confirmer, par des pairs, les résultats de l'auto-évaluation. L'importance du souci pédagogique de la partie *Biographie langagière* du PEL de Rhénanie du Nord – Westphalie qui prend presque un caractère de manuel est tout à fait unique parmi les Portfolios existants. Les concepteurs de Portfolios à l'usage de groupes cibles scolaires auront intérêt à s'en inspirer. Toutefois, avant d'emprunter cette approche, il leur faudra examiner et décider avec les apprenants et les enseignants si des éléments pédagogiques de ce type appartiennent en fait au PEL lui-même ou s'ils devraient être mis à disposition comme matériel d'accompagnement pour les apprenants et les enseignants.

En règle générale, les listes de repérage sont adaptées à la mesure du progrès. Cet aspect est mis en pratique de différentes façons selon la version du PEL. Les auteurs suisses attendent de l'apprenant qu'il garde les listes de repérage dans le classeur du PEL et qu'ils y retournent aussi souvent qu'il le faut (début et fin d'un cycle scolaire ; après avoir travaillé intensivement à certaines capacités ; avant et après des séjours dans la région de la langue cible, etc.). Il semble que les apprenants soient d'accord avec cette démarche. Comme le *PEL pour jeunes et adultes* suisse ne propose pas de colonnes pour des évaluations consécutives sur la même liste de repérage, les apprenants réutilisent les mêmes listes en mettant en évidence avec des couleurs différentes l'évaluation à différents moments.

Les listes de repérage servent d'indicateurs de niveaux relativement larges (notamment si l'on distingue six niveaux). Les descripteurs contenus dans une liste de repérage décrivent ce que les apprenants, à un certain niveau, sont *typiquement* capables de faire (et comment). Comme les langues sont toujours apprises dans des circonstances « particulières » et que des individus différents veulent apprendre des choses différentes, il faut laisser de la place pour que les apprenants aient la possibilité d'indiquer quoi d'autre ils sont capables de faire ou veulent apprendre à un moment donné.

Le PEL russe pour des élèves du second cycle du secondaire fournit trois fois pour chaque liste de repérage les trois colonnes pour l'auto-évaluation, l'évaluation par l'enseignant et la définition des objectifs ; et l'on peut dater en tête chaque ensemble de colonnes.

COUNCIL OF EUROPE		Контрольный лист для самооценки			Self-assessment checklist					
Уровень C1 – “ВЫСОКИЙ”		дата date			дата date			дата date		
C1 – “EFFECTIVENESS”										
		1	2	3	1	2	3	1	2	3
АУДИРОВАНИЕ										
LISTENING										
Я понимаю продолжительную речь, даже если она носит неподготовленный характер.										
<i>I can follow lengthy unprepared speech.</i>										

Figure 15 : Colonnes que l'on peut dater pour une évaluation répétée utilisant les mêmes listes de repérage (PEL russe pour le second cycle du secondaire – écoles moyennes – préparé par l'Université linguistique de l'Etat de Moscou, 2000)

Il semble rationnel d'adapter au groupe cible le nombre de descripteurs contenus dans les listes de repérage. Travailler sur de longues listes de descriptions méticuleusement formulées peut s'avérer très fastidieux, notamment pour de jeunes apprenants. Au cours de la période expérimentale, certains apprenants et certains enseignants se sont plaints du fait que l'utilisation de listes de repérage donnait une mentalité de comptable. Il faut soigneusement sélectionner, adapter aux apprenants les descripteurs à inscrire dans les listes de repérage et les présenter de façon aussi attrayante que possible.

La version expérimentale tchèque pour les élèves de 8 à 15 ans propose des listes de repérage ayant une formulation et une présentation graphique précisément adaptées au(x) groupe(s) cible(s) visé(s), notamment aux apprenants plus âgés. La façon dont les apprenants doivent exactement utiliser les descripteurs (dater, indiquer les priorités, demander la confirmation à l'enseignant) est développée dans les instructions mais n'est pas signalée graphiquement pour chaque descripteur.

4. Co už umím

My achievements
Meine Erfolge
Ce que je sais déjà faire

V následujícím seznamu (na stranách 12-19) můžeš zjišťovat, co všechno umíš. Ke každému bodu můžeš připsat datum. Bude jím den, měsíc nebo roční období a rok, kdy se ti podařilo dosáhnout, co je v bodě napsáno. Požádej někoho dalšího, například svou učitelku nebo svého učitele, aby ti i oni řekli, co si myslí, že umíš. Věci, které ještě nedokážeš, ale které považuješ za důležité, si můžeš zatrhnout.

Use the following list (on pages 12 to 19) to think about what you can do. You can write the date for each item. This will be a day, a month or a season, and the year when you think you achieved what is written in the item. Ask someone else, for example your teacher, to tell you what they think you can do. You can mark the things you cannot yet do but you feel are important.

In der folgenden Liste (auf den Seiten 12-19) kannst du feststellen, was du alles schon beherrschst. Zu jedem Punkt kannst du das Datum dazuschreiben. Es ist der Tag, der Monat oder die Jahreszeit und das Jahr, wann es dir gelang etwas zu erreichen, was eben in dem Punkt steht. Frage jemand anderen, zum Beispiel deine Lehrerin oder deinen Lehrer, um dir sagen zu lassen, was du ihrer Meinung nach schon beherrschst. Du kannst die Sachen, die du noch nicht kennst, aber für wichtig hältst, anstreichen.

Utilise la liste suivante (pages 12-19) pour réfléchir à ce que tu es capable de faire. Tu peux écrire la date pour chaque article. Ce sera le jour, le mois ou la saison où tu penses que tu savais faire ce qui est écrit dans l'article. Demande à quelqu'un d'autre, par exemple à ton enseignant, de te dire ce qu'ils pensent que tu es capable de faire. Tu peux marquer des choses que tu ne sais pas faire encore, mais que tu trouves importantes.

Figure16 : Instructions pour l'utilisation de l'équivalent d'une liste de repérage (PEL expérimental tchèque pour des élèves de 8 à 15 ans)



Figure 17 : Équivalent de listes de repérage pour de jeunes apprenants qui n'utilisent pas de colonnes d'entrée prédéfinies (PEL expérimental tchèque pour des élèves de 8 à 15 ans)

On a laissé de la place pour que les apprenants ajoutent leurs descriptions personnelles de ce qu'ils ont appris sur un formulaire attaché aux pages de la « liste de repérage ». On les encourage également à ajouter encore plus de descriptions sous la forme qui leur convient.

Le PEL russe pour des enfants de 6 à 10 ans essaie d'égayer la forme stricte de la liste de repérage en utilisant des symboles qui correspondent aux capacités décrites. Comme dans d'autres Portfolios pour apprenants jeunes, on a réduit le nombre des items et laissé de la place pour que les apprenants inscrivent aussi ce qu'ils sont capables de faire.



Figure 18 : Adaptation de la liste de repérage pour de jeunes apprenants (PEL expérimental russe pour des apprenants de 6 à 10 ans élaboré par l'Université linguistique de l'Etat de Moscou)

La version du PEL pour des élèves de l'école primaire élaborée par le CIEP (Centre International d'Etudes Pédagogiques) de Sèvres (France) présente son équivalent des listes de repérage sous une forme

assez originale : un carton de jeu carré, en couleurs, divisé en quatre parties correspondant aux quatre capacités de base.

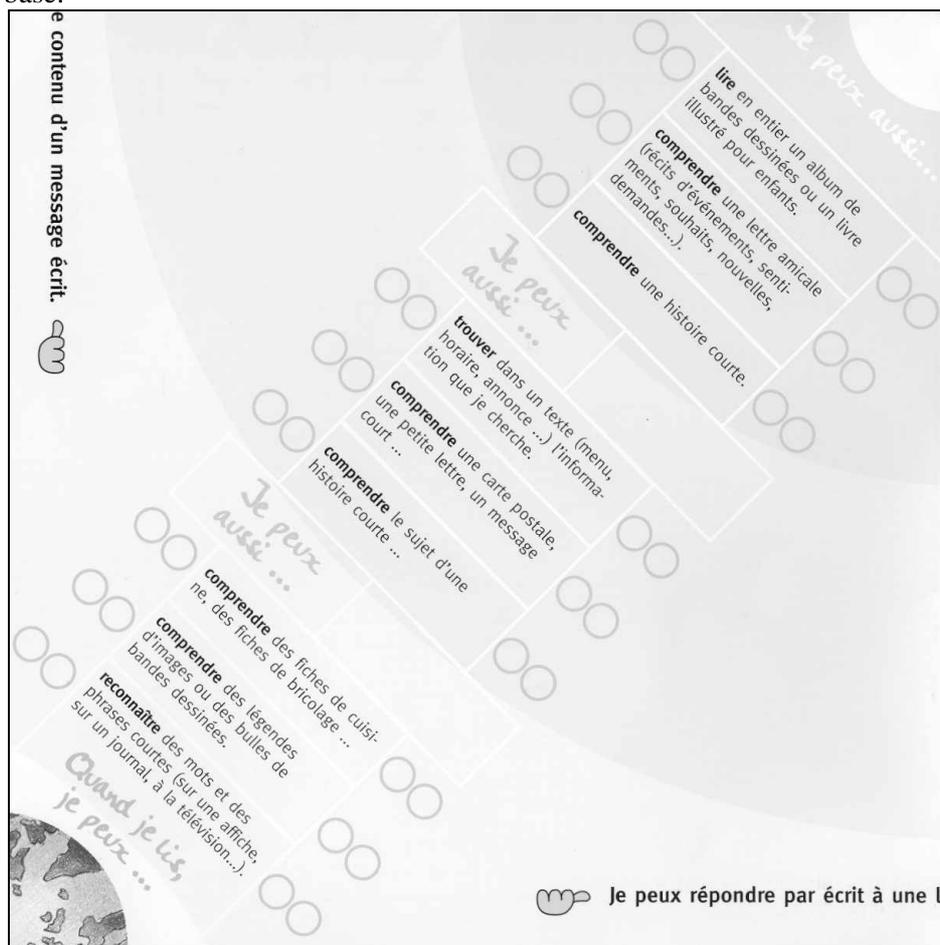


Figure 19 : « Carton » d'auto-évaluation (Compréhension de l'écrit) pour des élèves de 8 à 11 ans (CIEP, Sèvres, France)

Les descripteurs utilisés sont une adaptation accessible des *Niveaux communs de référence* ; ils couvrent les niveaux A1 à A2/B1. (Les problèmes posés par l'adaptation des descripteurs sont largement examinés au Chapitre 6). Les auteurs de ce modèle de PEL ont décidé de limiter le nombre de niveaux – à n'en pas douter, pour des raisons pratiques. Les élèves qui ont acquis des langues en dehors de l'école doivent toutefois également pouvoir montrer leur compétence plurilingue dans le Portfolio.

Pour utiliser ces listes de repérage, les apprenants commencent dans les coins (niveau A1) et montent vers le milieu du carton au fur et à mesure de leurs progrès. Chaque fois que ces jeunes apprenants sont capables de réaliser l'une des tâches décrites, ils reçoivent une étiquette de couleur qu'ils peuvent coller sur un cercle pré-imprimé. Il y a quatre cercles pour chaque descripteur correspondant à quatre langues différentes.

D'autres questions concernant les listes de repérage liés aux *Niveaux communs de référence*

La grande majorité des items des listes de repérage suisses sont basés sur des items validés dans le même projet que ceux qui sous-tendent les *Niveaux communs de référence*. On peut désormais trouver ces items dans Schneider/North 2000, dans le *Cadre européen commun de référence* et sur Internet (www.portfoliolangues.ch). De nombreux concepteurs souhaiteront faire ces listes de repérage sur mesure pour répondre aux besoins particuliers des utilisateurs à qui leur PEL est destiné. Cela peut avoir pour conséquence

- qu'ils ne fournissent des listes de repérage que pour certains niveaux (avertissement : les apprenants doivent toujours pouvoir évaluer les capacités langagières acquises hors du système scolaire) ;

- qu'ils laissent de la place dans les listes de repérage de sorte que les apprenants (vraisemblablement avec les enseignants) puissent ajouter des items afin de montrer qu'ils ont appris ou voudraient apprendre des choses qui n'y figurent pas ;
- que les listes soient disponibles sous forme électronique afin de pouvoir être facilement modifiées (notamment complétées) par les institutions, les enseignants et les apprenants ;
- qu'ils conçoivent des listes pour des niveaux plus fins (intermédiaires) ou des objectifs spécifiques (voir Chapitre 7).

Si l'on fournit des listes exhaustives pour différents niveaux, elles prennent une place considérable dans la section *Biographie langagière*. En conséquence, les concepteurs voudront peut-être examiner s'ils préfèrent mettre les listes à disposition (complètement), c'est-à-dire dans un dossier ressource pour les enseignants, sur Internet, etc. Il faut cependant annoncer clairement, notamment pour les apprenants indépendants, que des listes de repérage existent car il est difficile de faire une auto-évaluation fiable et une planification concrète sur la seule base de descriptions concises comme on en trouve, par exemple, dans la *Grille pour l'auto-évaluation*. Il faut aussi que les concepteurs gardent présent à l'esprit que les apprenants doivent avoir accès aux nouvelles listes de repérage parce que

- a) des apprenants plurilingues ont besoin de plusieurs exemplaires pour évaluer leurs compétences dans différentes langues et
- b) il faut remplacer les listes de repérage au bout d'un certain temps. C'est pour cette raison que les concepteurs du PEL suisse et d'autres Portfolios les mettent à disposition sous forme d'originaux à reproduire.

Les concepteurs doivent aussi considérer la possibilité de faire connaître l'existence de listes de repérage appartenant à d'autres projets, en particulier quand elles sont disponibles sur Internet. Ceci peut être un moyen de fournir plus de versions en différentes langues que l'on ne pourrait le faire dans le cadre d'un seul projet.

c) Listes de repérage ou descriptions de capacités et de compétences qui ne sont pas en relation avec les *Niveaux communs de référence*

Dans le cadre du projet de recherche suisse on a pu montrer que les enseignants et les apprenants placent les descripteurs de compétence langagière qui sont bien formulés à leurs niveaux de difficulté respectifs de manière très fiable. Pour cette raison, il était possible de définir des niveaux communs de référence de compétence langagière. Or, d'autres compétences faisant parti de la compétence d'un apprenant de langues ne peuvent pas être attribuées de la même façon à des niveaux spécifiques. Comme exemples de compétences de ce type on a

- la compétence socioculturelle et interculturelle incluant une connaissance explicite de l'histoire, de la littérature, de l'art, des modes de vie, etc. des régions dans lesquelles on parle la langue en question ;
- la conscience de la variété des langues existantes, leurs différences et leurs points communs ;
- les techniques et stratégies d'apprentissage.

De telles habiletés et compétences ne sont pas moins importantes dans le cadre d'un programme d'apprentissage que la capacité langagière au sens étroit du terme. En conséquence, il est raisonnable de faire de la description de ces compétences une partie de la *Biographie langagière*, en particulier pour les Portfolios utilisés en système scolaire. Alternativement, on peut fournir du matériel qui renforce ces compétences comme matériel complémentaire ou établir des relations avec du matériel existant.

Le PEL de Rhénanie du Nord – Westphalie qui a la partie *Biographie langagière* très détaillée contient également des outils qui couvrent certains de ces aspects :

1) Techniques et stratégies d'apprentissage

La première section de la *Biographie langagière* est intitulée *Moi en tant qu'apprenant*. Elle contient un formulaire dont les rubriques sont :

- Comment j'organise mon travail
- Comment j'apprends les mots
- Comment j'améliore ma prononciation
- Comment j'améliore et évalue ma compréhension de l'oral
- Comment je contrôle et améliore ma compréhension de l'écrit
- Comment je revois mes textes et les développe
- Comment j'apprends la grammaire et m'assure de ne pas l'oublier
- Ce que j'ai décidé de faire à l'avenir

Les auteurs suggèrent que les apprenants utilisent ce formulaire ou mieux, rédigent un texte sur ces sujets. De nouveau, l'annexe apporte un soutien à la *Biographie langagière* en donnant des exemples d'activités utiles énumérées sous chaque rubrique.

2) Conscience linguistique

A cet égard, le PEL de Rhénanie du Nord – Westphalie se centre sur les projets qui mettent les apprenants en contact avec des locuteurs d'autres langues. Ce type de projet était une priorité dans l'enseignement des langues en Rhénanie du Nord – Westphalie avant même l'introduction du PEL. Ainsi le PEL s'appuie sur l'innovation dans les programmes en même temps qu'il la soutient. Les idées de projets appropriés à différents groupes d'âge sont décrits dans l'annexe de la *Biographie langagière*. On y suggère, par exemple, que les élèves comparent les mots pour la même chose dans toutes les langues qu'ils savent dans une classe. On trouve, dans le corps de la *Biographie langagière*, un formulaire intitulé *Ce que nous avons trouvé à propos de la (des) langue(s) et de ses (leurs) variétés* dans lequel les élèves peuvent rendre compte brièvement de ce qu'ils ont compris en travaillant sur ces projets.

3) Compétence interculturelle et socioculturelle

L'information apportée par l'histoire personnelle de l'apprentissage de la langue et des expériences interculturelles peut donner une indication sur le degré de compétence interculturelle et socioculturelle atteint par un apprenant. Cependant, dès les tout débuts du PEL, il est apparu souhaitable à ses concepteurs, et aussi aux enseignants qui travaillaient avec un Portfolio, de développer ces aspects et, notamment, de décrire en détail les compétences qui peuvent (et doivent) être acquises. Jusqu'ici, il n'y a pas de descripteurs pour ces compétences qui ont fait l'objet d'un étalonnage empirique. Il est évident que ces niveaux pour ces types de compétences ne sont pas en relation directe avec les niveaux de compétence langagière. Par exemple, on peut avoir une connaissance culturelle étendue par la seule lecture de traductions. Il serait toutefois précieux d'avoir des listes d'objectifs donnant le détail

- des aspects d'une connaissance socioculturelle (connaissance de l'histoire, de la politique, de la culture, etc.) ;
- des composantes de la compétence interculturelle à acquérir (capacité à traiter des normes différentes et à décrypter des malentendus d'origine culturelle, capacité à se préparer à des séjours dans des régions avec d'autres cultures et à en tirer profit, etc.).

Les concepteurs de Portfolios ont essayé, dans le passé, de créer des instruments de ce type en s'appuyant sur la publication, au Conseil de l'Europe, de *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un Cadre européen de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes* : études préparatoires, de M. Byram, G. Neuner et G. Zarate. A ce jour, il n'existe pas de listes de repérage semblables à celles qui existent pour la compétence communicative langagière mais certains Portfolios encouragent la réflexion et donnent des

idées et des exemples de ce que pourraient être des descriptions personnalisées d'expériences et de savoir interculturels.

d) Instruments de planification, descriptions personnelles d'objectifs

Il est indubitablement rationnel de formuler les objectifs qui surgissent de la réflexion et de l'évaluation. Un énoncé explicite des objectifs à atteindre, y compris les démarches d'apprentissage à suivre, aide à focaliser l'apprentissage et à rendre possible une planification réaliste. Des déclarations de ce type peuvent avoir un caractère contractuel entre les enseignants et les apprenants. L'énoncé des objectifs peut aussi s'inscrire dans les évaluations qui suivent afin d'améliorer la capacité de chacun à planifier la suite de l'apprentissage.

Lorsqu'elle est mise en œuvre, on articule habituellement la fonction de planification de la *Biographie langagière* avec l'auto-évaluation et/ou les comptes rendus des expériences antérieures d'apprentissage. On a déjà examiné dans ce document les outils utilisés dans ces buts.

Les objectifs concernant divers aspects de l'apprentissage des langues peuvent être formulés. Plusieurs d'entre eux sont énumérés dans le formulaire 2.5 du PEL suisse *pour jeunes et adultes* :

Mes objectifs

2.5

Formuler les objectifs et les projets personnels concernant l'apprentissage linguistique; les feuilles peuvent être élaborées de manière individuelle.

Qu'est-ce que je veux apprendre et comment?

Pourquoi et dans quel but je veux apprendre une langue? Qu'est-ce qui est important pour moi et comment vais-je procéder? Est-ce que j'apprends pour ma profession, mes études ou pour voyager?

Qu'est-ce que je recherche surtout: comprendre, lire des textes littéraires, savoir écrire? Est-ce que je veux fréquenter un cours, apprendre en tandem, participer à un échange?

Figure 20 : Un outil qui facilite la formulation explicite d'objectifs (*PEL suisse pour jeunes et adultes*)

Les concepteurs du PEL suisse ont choisi une forme très ouverte pour cet outil qui ne donne qu'un minimum de structure et exige un effort d'écriture.

Dans d'autres Portfolios, l'énoncé des objectifs fait habituellement partie de ces instruments qui sont utilisés pour faire un inventaire. Dans ces cas, la planification est plus centrée sur des points isolés chaque fois, par exemple :

- Quelles techniques d'apprentissage avez-vous utilisées récemment – en conséquence, lesquelles voulez-vous essayer au trimestre prochain ?
- Quels types d'activités avez-vous pratiqués ou négligés par le passé – en conséquence, sur lesquels voulez-vous mettre l'accent à l'avenir ?

Le Portfolio de Rhénanie du Nord – Westphalie, qui est étroitement lié à des groupes bien définis d'apprenants et à leur programme, suit une approche de ce type. Tout à fait à la manière d'un manuel, il recommande directement certaines activités ou projets pour des élèves d'un certain âge. Cette démarche paraît acceptable (voire même recommandable) si un PEL est fait pour un groupe bien défini d'apprenants, habituellement des scolaires, tant que l'apprentissage scolaire et également l'apprentissage extra scolaire sont tous deux pris en compte et suggérés comme possibilités.

Certains Portfolios expérimentaux n'ont pas mis en œuvre explicitement l'aspect planification de la *Biographie langagière*. Comme on ne peut pas attendre des enseignants et des apprenants qu'ils réfléchissent toujours et automatiquement à des objectifs propres et les définissent, il est fortement recommandé que des outils de planification soient fournis (cf. *Principes et Lignes directrices*). Même dans l'apprentissage scolaire d'une langue où les programmes sont quelquefois très rigides, les apprenants doivent avoir une chance de s'impliquer dans les démarches de planification, même s'il ne

s'agit que de certains aspects. La question de la planification doit, en tout cas, être introduite dans les mesures et le matériel d'accompagnement de l'introduction d'un PEL, notamment en formation d'enseignant.

En règle générale, les concepteurs doivent veiller à ce que les apprenants aient un certain choix entre différentes activités – ou des façons de travailler lors d'une activité – tant qu'elles restent en rapport avec les fonctions spécifiques de la *Biographie langagière*. Il se peut qu'un apprenant préfère des feuilles de travail pré-structurées tandis qu'un autre aimera travailler sur la base d'une idée seulement en choisissant lui-même la forme et la démarche. La réflexion sur les questions interculturelles sera essentielle pour un apprenant qui vient juste de faire un séjour à l'étranger tandis qu'un autre s'attachera à la formulation d'un contrat d'apprentissage pour le trimestre suivant.

Si les concepteurs d'une *Biographie langagière* ont l'intention de proposer un choix, il faudrait qu'ils l'annoncent clairement aux utilisateurs, sinon travailler avec le PEL peut prendre beaucoup de temps et laisser insatisfait. Il faut dire aux utilisateurs qu'on leur propose des outils et des idées variés qui vont tous dans le sens des fonctions de base de la *Biographie langagière* mais qu'ils sont censés les utiliser sélectivement en fonction de leurs besoins et de leurs préférences.

5.3. Le Dossier

Les *Principes et lignes directrices* font les recommandations suivantes pour la partie *Dossier* d'un PEL :

Le *Dossier* offre à l'apprenant la possibilité de sélectionner des matériaux qui lui serviront à documenter et à illustrer ses acquis ou les expériences mentionnées dans la *Biographie langagière* ou le *Passeport*.

Ces dispositions sont détaillées sous forme de questions dans le questionnaire de *Demande de validation*, comme on le voit ci-dessous :

Est-ce que le *Dossier*

- offre à l'apprenant la possibilité de sélectionner des matériaux pour documenter et illustrer ses acquis ou ses expériences ?
- permet la mise à jour et la réorganisation ?
- favorise le développement du plurilinguisme ?

La gamme complète des fonctions que le *Dossier* peut avoir, et l'importance qu'il a effectivement eue pour l'enseignement et l'apprentissage lors de l'expérimentation dans certains pays, dépassent de très loin la brève caractérisation donnée ci-dessus.

Il y a deux approches du *Dossier* centrées différemment, toutes deux compatibles avec les idées d'origine :

- a) le *Dossier* essentiellement en tant que compagnon de l'apprentissage langagier quotidien (l'accent étant mis sur la fonction pédagogique) ;
- b) le *Dossier* essentiellement comme concrétisation, illustration et preuve de l'information donnée et des déclarations faites dans le *Passeport de langues* et la *Biographie langagière* (l'accent étant mis sur la fonction de présentation).

Dans l'approche a), le *Dossier* est la partie méthodologique du PEL qui accompagne, organise et illustre la démarche d'apprentissage de façon très complète. Cela signifie que les documents de travail et les textes produits lors du travail linguistique, de la réflexion et de la planification, les tests, les résultats de l'auto-évaluation, etc., même à un tout petit niveau, entreraient tous dans le *Dossier*. Ils seraient triés et sélectionnés dans un but de présentation et de documentation dans la phase suivante. L'option a) peut être préférée en particulier dans ces situations où l'on utilise le PEL dans le cadre d'une tradition « d'apprentissage avec le Portfolio » et « d'évaluation avec le Portfolio ».

En ce qui concerne l'approche b), on n'inclura dans le *Dossier* que ces produits qui seraient intéressants pour illustrer le processus d'apprentissage et le niveau actuel de compétence langagière et interculturelle. De tels « produits » peuvent être, par exemple, des textes écrits, des enregistrements audio et vidéo, des listes de repérage (anciennes), des tests, des attestations et des certificats. Avec l'approche b), on choisira du matériel à présenter dans l'ensemble du *Dossier* quand il y a une occasion spéciale.

L'approche a) donne plus d'importance au *Dossier* et au PEL dans le cadre de l'apprentissage langagier en général et comprend les fonctions que l'approche b) donne au *Dossier*. Il revient aux concepteurs, ou même aux utilisateurs de PEL, de décider laquelle de ces deux approches ils préfèrent. Il n'existe pas de PEL qui ait une section *Dossier* dont le matériel imprimé qu'il contient montre réellement qu'il vise l'approche a). Cependant, lors de l'expérimentation, par exemple en Finlande, on a utilisé le PEL de cette manière. En fait, l'approche a) peut être introduite par la formation d'enseignants et des guides pour apprenants et enseignants plutôt que par une grande quantité de matériel tout préparé que l'on peut, de toutes façons, souvent emprunter à des manuels scolaires ou à des collections existantes.

Les clauses du *Dossier* ne précisent pas *exactement* quel matériel qui « prouve et illustre des résultats ou des expériences » devrait y être gardé.

- Doit-on garder des listes de repérage, des descriptions d'objectifs, des rapports d'apprentissage langagier ou d'expériences interculturelles dans la *Biographie langagière* ou le *Dossier* ? La majorité des concepteurs de PEL (mais pas tous) considèrent que ces matériels doivent se trouver en *Biographie langagière*.
- Doit-on classer les témoignages de séjours à l'étranger, de contacts linguistiques, etc. les certificats et diplômes de langue dans le *Passeport de langues* ou dans le *Dossier* ? Dans ce cas, la plupart des concepteurs de PEL ont préféré le *Dossier*. Le *PEL pour jeunes adolescents et adultes suisse* fait exception puisque le *Passeport de langues* standard est contenu dans un classeur où l'on peut aussi rassembler les documents plus ou moins officiels qui servent de preuves aux déclarations qui y sont faites.

L'organisation du PEL à cet égard est laissée à la discrétion des concepteurs, voire des utilisateurs. Il est vraisemblable qu'une approche commune se développera à l'avenir.

Plus la partie *Dossier* se veut exhaustive et plus elle contient de matériel et de fonctions, plus son système de classement se doit d'être détaillé. Les concepteurs de Portfolios devront décider

- s'ils établissent une distinction fondamentale – au plan matériel également – entre un *Dossier* pédagogique ou de démarches et un *Dossier* de productions et de présentation. Une autre division de base pourrait se situer entre une première partie contenant des certificats et des diplômes et une seconde partie contenant des « produits » personnels ;
- s'ils proposent un système plus fin de classification, afin également de motiver les apprenants à produire réellement et/ou à rassembler des matériels divers (par exemple des travaux écrits, des projets, des enregistrements audio et vidéo) ;
- comment devront être présentées les productions de l'apprenant afin qu'elles apparaissent comme autant de preuves des déclarations faites dans les deux autres parties du PEL ; les productions des apprenants seront-elles validées et commentées (par exemple en indiquant le statut des exemples apportés par des qualificatifs tels que « niveau antérieur », « niveau actuel des connaissances », « production après correction », etc.) ;
- quelle présentation matérielle ils attendent pour le *Dossier* et s'ils laissent la place nécessaire en utilisant un classeur assez grand pour le PEL ou qu'ils recommandent aux apprenants de tenir un *Dossier* séparé avec un format variable qui réponde à leurs besoins ;
- comment ils expliquent aux apprenants, et peut-être aux enseignants (par des instructions dans le *Dossier* même ou dans des guides complémentaires, en donnant des exemples, etc.), l'usage et la manipulation du *Dossier* (notamment la mise à jour et les choix à faire pour la présentation).

L'objectif principal du *Dossier* est la *visibilité*. Le *Dossier* offre la possibilité de montrer (et de voir) en direct ce qu'un apprenant est capable de faire dans différentes langues. Garder trace d'un travail dans le *Dossier* lui donne une valeur qu'il n'aurait pas autrement ou, en tout cas, pas pour longtemps. La possession d'un *Dossier* est motivante, en particulier en situation d'apprentissage scolaire. Savoir que les résultats d'un projet figureront dans le *Dossier* comme témoignage de ce qu'on est capable de faire peut être un encouragement supplémentaire pour créer un joli produit que l'on est fier de présenter.

Dans la plupart des Portfolios existants, les auteurs n'ont guère fourni plus d'une couverture et une page où les apprenants peuvent énumérer le contenu. Certains ont ajouté une explication précisant le but de cette section et/ou un formulaire où le contenu du *Dossier* peut être énuméré. De toute évidence, en contexte scolaire, les utilisations possibles du *Dossier* ont souvent été laissées à la discrétion des enseignants.

D'un côté, cette tendance vers le minimalisme peut être interprétée comme un signe que la partie *Dossier* laisse libre cours à l'imagination et à la créativité ; mais, d'un autre côté, elle ne reflète pas tout à fait l'importance du rôle que le *Dossier* peut jouer

- quand les apprenants ont besoin de « preuves » pour justifier les déclarations faites, notamment dans le *Passeport de langues* ;
- si un PEL est totalement intégré à l'apprentissage de la langue, en particulier en situation scolaire, son utilisation régulière en classe signifie que l'on intègre la « perspective du *Dossier* » dans le travail quotidien, sinon le *Dossier* lui-même.

Dans le PEL finlandais, on a ajouté un *Formulaire de réflexion* à la page du sommaire que l'on peut utiliser pour montrer à l'apprenant lui-même et aux autres le statut qu'a un travail contenu dans le PEL.

Kielitaitonäytteet				
Dossier				
Sisällysluettelo/Contents				
Kieli/language				
Työn nro number of work	Työn nimi piece of work	Kieli language	Pvm date	Toteutustapa type of work

Kielitaitonäytteet	
Dossier	
Reflektiolomake/Reflection form	
Työ/piece of work	
Tämä työ on minulle tärkeä, koska.../This piece of work is important for me because..	
Tämä työ kertoo kielitaidostani, että.../This piece of work shows about my language that...	

Figure 21 : Page de sommaire (contenu) et *Formulaire de réflexion* (PEL finlandais pour des élèves du second cycle du secondaire)

Le *PEL* suisse *pour jeunes et adultes* énonce brièvement, comme pour les autres parties, le but du *Dossier* et l'usage que l'on peut en faire. Des instructions détaillées sont également données aux apprenants. La page de sommaire introduit un système de codage assez complexe mais tout à fait perfectionné afin d'indiquer le statut respectif de chaque travail présenté. La page de sommaire du PEL suisse est quelque chose comme une combinaison de la page de sommaire finlandaise et du *Formulaire de réflexion* appartenant à chaque exemple de travail.

Comment composer le Dossier ?

- ▶ Si vous voulez présenter votre Dossier dans certaines occasions – si vous changez d'école ou postulez à un emploi – vous pouvez choisir des documents adaptés à la circonstance et qui attestent vos connaissances actuelles en langues étrangères.
- ▶ Si vous voulez documenter les étapes de votre apprentissage, conservez durant toute la durée de l'année scolaire ou du cours de langue des travaux qui mettent en évidence vos progrès.
- ▶ Pensez à la meilleure manière de documenter vos connaissances dans différentes langues, sans oublier les langues que vous n'avez pas apprises à l'école.
- ▶ Faites la liste de vos travaux sur la fiche prévue à cet effet en indiquant s'il s'agit de travaux individuels ou de groupe, d'un exemple type ou du meilleur exemple, d'une production de premier jet ou d'un travail corrigé.
- ▶ Tenez à jour votre Dossier. Choisissez quels documents vous allez conserver, éliminer ou ajouter.
- ▶ Vous pouvez aussi conserver dans le Dossier les anciennes fiches de la *Biographie langagière* (par ex. les listes de repérage).

Liste des travaux dans le dossier

3

	a	b
1	Travail personnel	Travail de groupe
2	Exemple d'un travail personnel typique	Mon meilleur travail
3	Résultat d'une production spontanée	Produit final après correction ou révision
4	Etape précédente dans mon processus d'apprentissage	Mon niveau actuel

* Indiquer dans cette colonne les catégories qui caractérisent chaque travail. Utiliser pour ce faire les abréviations listées aux 2a / 1b.

Doc. No	Type de documents (par ex. « lettre à une entreprise »)	Langue	Date	Genre de travail*
1	Rapport sur un travail de groupe	allemand	1.10.00	1a 2a 3b 4a
2	présentation d'un livre	allemand	7.2.01	1a 2a 3b
3	lettre personnelle	allemand	5.5.01	1a 2a 3b 4a
4	exposé (enregistrement K7)	allemand	20.4.01	1a 2a 3b
5	discussion sur les vacances (enregistrement)	espagnol	18.3.00	1a 2a 3a 4a
6	ma famille, mes intérêts	espagnol	29.6.00	1a 2a 3b 4a
7	récit bref	anglais	20.6.00	1a 2a 3b
8	dossier sur le thème des « Transversales alpines »	anglais	8.8.00	1a 2a 3b 4a
9	Commentaire écrit sur un entrefilet	anglais	2.3.01	1a 2a 3b
10	dialogue au sujet d'un article de journal (enregistrement)	anglais	20.4.01	1a 2a 3a 4b

© Centre européen des langues, partie 5, 2000

Figure 22 : à gauche : instructions à l'usage des apprenants concernant le Dossier ; à droite : page de sommaire utilisant un système de codage pour indiquer le statut de chaque travail présenté (*PEL pour jeunes et adultes suisse*)

Les outils ici brièvement présentés ne donnent qu'une idée superficielle de ce qu'est le Dossier ou de ce qu'il pourrait être dans la réalité de l'enseignement. Si l'on fait un large usage du Dossier dans les écoles, il faudra insister sur ce point lorsqu'on présentera le PEL aux enseignants. Une étude de Viljo Kohonen: *Le développement de la fonction pédagogique du Portfolio européen des langues : la section « Dossier » et le conseil aux étudiants*, aidera grandement tous les formateurs d'enseignants.

6. Élaboration, étalonnage et adaptation des descripteurs

Dans le cadre du PEL, des descriptions différentes remplissent des fonctions importantes. Les modèles existants contiennent différents types de descriptions, par exemple des descriptions de compétence langagière, des descriptions d'objectifs d'apprentissage, des descriptions de stratégies d'apprentissage ainsi que des descriptions d'apprentissage linguistique et d'expériences interculturelles.

Il est important de distinguer entre deux types fondamentalement différents de descriptions :

- 1) les descriptions étalonnées, c'est-à-dire les descripteurs qui entrent sur une échelle. Des exemples de ces descripteurs se trouvent dans la *Grille pour l'auto-évaluation*, l'*Échelle globale* et les listes de repérage qui figurent, par exemple, dans la version suisse du PEL ;
- 2) des descriptions non (encore) étalonnées. Il se peut que certaines d'entre elles ne soient pas étalonnables ou qu'il ne soit pas important de les étalonner si on ne les utilise pas dans le PEL. La liste des stratégies d'apprentissage ou la description des expériences culturelles ou interculturelles appartiennent à cette catégorie.

Lorsqu'on élabore de nouvelles versions du PEL, il faut examiner

- quels descripteurs ou *types* de descripteurs ne devraient pas être changés si possible,
- quelles sont les sources de descripteurs disponibles,
- quels aspects des descripteurs peuvent être adaptés et comment,
- comment (selon quelles méthodes) on peut élaborer des descripteurs supplémentaires,
- à quelles exigences de bons descripteurs doivent répondre,
- s'il faut distinguer des niveaux plus fins ou plus étroits sur l'échelle à six niveaux des *Niveaux communs de référence*,
- par quelles démarches on peut relier les descripteurs aux *Niveaux communs de référence*,
- dans quel but des descriptions non reliées aux niveaux ou non étalonnables sont souhaitables.

6.1. Instruments contenant des descripteurs étalonnés non sujets à modification.

Les descriptions de niveaux utilisées dans plusieurs Portfolios s'appuient sur les *Niveaux communs de référence* du *Cadre européen commun de référence*.

Les *Niveaux communs de référence* du Conseil de l'Europe fournissent un système d'éléments standards en fonction desquelles on peut référencer l'évaluation des résultats en langues vivantes dans divers secteurs éducatifs, différentes langues cibles, régions linguistiques et pays (voir North 1999, 25).

De telles normes sont décrites par 1) l'*Echelle globale* (*Cadre européen commun de référence*, Tableau 1) et, 2) la *Grille pour l'auto-évaluation* (*Cadre européen commun de référence*, Tableau 2).

L'*Echelle globale* et la *Grille pour l'auto-évaluation* ont été construites avec les descripteurs les plus stables et les plus représentatifs ; ces descriptions de niveaux sont extraites d'une banque « d'exemples de descripteurs » élaborés et validés pour le *Cadre de référence* selon la méthodologie relativement rigoureuse du projet suisse décrit dans l'Annexe B du *Cadre de référence*. "Les formulations ont été mathématiquement étalonnées en niveaux en analysant la façon dont elles avaient été interprétées pour l'évaluation d'un grand nombre d'apprenants". Les projets de DIALANG et de ALTE qui ont utilisé ces descripteurs ont confirmé leur qualité (voir les Annexes C et D du *Cadre de référence*).

Si nécessaire, les descripteurs d'origine peuvent être modifiés mais le statut exact des descripteurs utilisés doit être parfaitement clair. La formulation exacte des *Niveaux de référence* ne doit être modifiée

a) que pour des raisons très importantes, b) qu'après une analyse fouillée et, c) en collaboration avec des experts. Il n'y aurait guère de sens à diffuser des Portfolios dans lesquels les *Niveaux de référence* seraient rédigés autrement: ils y perdraient une grande part de leur crédibilité. En même temps, il y a de bonnes raisons aux adaptations puisque les descriptions des niveaux doivent être compréhensibles et accessibles aux utilisateurs des Portfolios respectifs. Pour les plus jeunes apprenants, les reformulations sont nécessaires qui rendent les descripteurs plus compréhensibles et plus conformes à leur expérience. Lorsqu'on diffuse une Grille ou une *Echelle globale* adaptée, il faut préciser qu'il ne s'agit pas de la version originale.

Lorsqu'il faut ajouter des descripteurs supplémentaires, adaptés à des domaines spécifiques, par exemple la langue utilisée en milieu professionnel ou dans l'enseignement supérieur, il semble préférable de ne pas modifier les instruments existants (*Grille pour l'auto-évaluation/Echelle globale*) qui constituent une échelle commune pour un grand nombre d'apprenants différents et, en conséquence, permettent la comparaison, mais d'ajouter (peut-être parallèlement) un instrument avec des descriptions de niveaux qui tiennent compte des objectifs spécifiques et qui puisse être mis en relation aux *Niveaux communs de référence*. Il s'agit donc d'ajouter ce qui est spécifique mais de garder ce qui est commun afin de garantir la possibilité de comparer.

Les descripteurs utilisés dans les listes de repérage de certaines versions du PEL (y compris la version suisse du *PEL pour jeunes et adultes*) n'ont pas le même statut que les descripteurs de l'*Echelle globale* ou de la *Grille pour l'auto-évaluation*. Chaque descripteur pris à part dans les listes de repérage fonctionne comme un indicateur en ce sens qu'il peut être utilisé pour montrer jusqu'à quel point quelqu'un a atteint les normes correspondant à la description du niveau (voir North 1999, 25).

Les descripteurs des listes de repérage devraient être des indicateurs représentatifs et fiables. En conséquence il est recommandé, également dans le cas des listes de repérage, d'utiliser les descripteurs placés à un certain niveau au moyen d'autres méthodes que les méthodes intuitives comme une base - sauf s'ils sont conçus uniquement à usage interne. Par exemple, la majorité des descriptions dans les listes de repérage de la version suisse du PEL ne sont que des descripteurs légèrement adaptés étalonnés à l'origine pour les *Échelles de démonstration* du *Cadre de référence*.

L'expérience a montré qu'il n'était pas facile de faire de bonnes traductions de la *Grille pour l'auto-évaluation* et de l'*Echelle globale*. Elles doivent en même temps être fidèles à l'original et compréhensibles par des utilisateurs non-spécialistes. Comme il n'est pas toujours possible de reproduire la formulation exacte du texte original dans les autres langues, les concepteurs doivent s'assurer qu'ils s'appuient, pour les traductions, sur la version originale anglaise, française ou allemande.

Les concepteurs doivent aussi vérifier avec soin qu'ils utilisent la version la plus récente de la *Grille pour l'auto-évaluation* et de l'*Echelle globale*, celle du *Cadre de référence 2001*. On peut aussi considérer la version allemande reproduite dans le *PEL pour jeunes et adultes* (2001) suisse comme une version originale. Les traductions existantes doivent aussi être confrontées aux versions originales avant d'être adoptées et publiées.

6.2. Sources utilisables pour rédiger des descripteurs

Des descripteurs empiriquement étalonnés se trouvent dans

- 1) les *Exemples de descripteurs* du *Cadre de référence*. On a rendu compte ici de la méthode utilisée pour l'élaboration de chacune de ces échelles. Avant d'emprunter ou d'adapter un descripteur des *Échelles de démonstration* pour l'utiliser dans un PEL, il faut vérifier à quel type il appartient, c.-à.-d. s'il est *centré sur le concepteur*, *centré sur l'examineur* ou *sur l'utilisateur*. C'est sur cette base que l'on décidera dans quel but il peut être utilisé et, notamment, s'il convient à l'auto-évaluation. Pour que l'apprenant utilise les descripteurs en auto-évaluation, il faudra transformer leur formulation en *Je suis capable de...* Il se peut que l'on doive aussi les simplifier ou les fractionner.
- 2) la version suisse du *PEL pour jeunes et adultes*. Ces descripteurs ont été sélectionnés dans une banque de descripteurs validés, produits au cours d'un projet de recherche du Fonds national suisse de recherche scientifique, adaptés pour l'auto-évaluation et ils ont trouvé leur place dans le *Cadre de*

référence comme *Échelles de démonstration*. Les listes de repérage pour la compréhension de l'écrit et la production d'écrit contiennent également des descripteurs répartis en niveaux au cours d'une série d'ateliers d'enseignants, mais sans entrer dans des méthodes statistiques coûteuses. Les listes de repérage suisses sont disponibles en allemand, anglais, français et italien. Elles ont été traduites dans d'autres langues pendant la phase pilote, le russe par exemple.

Il existe deux versions des listes de repérage suisses : 1) la version papier du PEL expérimental (1999) qui a été reproduite et adaptée dans d'autres Portfolios ; 2) la version révisée contenue dans le *PEL officiel pour jeunes et adultes* (2001). Les listes de repérage ont été modifiées en fonction du feedback reçu lors de l'expérimentation. On y a apporté les modifications suivantes :

- la formulation de certains descripteurs a été changée afin de les rendre plus clairs, plus simples, plus conviviaux ;
 - de nouveaux descripteurs ont été ajoutés sur la base des *Echelles de démonstration* du *Cadre européen de référence* ;
 - le nombre des descripteurs pour les capacités et niveaux différents a été équilibré, quelquefois en associant, quelquefois en fractionnant les descripteurs existants ;
 - les versions allemande, française et italienne ont été améliorées.
- 3) les échelles DIALANG de l'Annexe C du *Cadre de référence*. Les descriptions de DIALANG présentées dans l'Annexe C sont des descripteurs des *Échelles de démonstration* reformulés ou quelquefois simplifiés et transformés en "Je suis capable de..." en vue de l'auto-évaluation. Ces descripteurs ont été traduits en 14 langues européennes. L'étalonnage effectué par DIALANG a confirmé les résultats obtenus lors de l'élaboration des *Échelles de démonstration*.
- 4) les spécifications de ALTE sous forme de "*capacités de faire*" dans l'Annexe D du *Cadre de référence*. Les "*capacités de faire*" de ALTE décrites dans l'Annexe D servent "à mettre en évidence en termes clairs les équivalences entre les systèmes d'examen des membres de ALTE qui renvoient aux capacités langagières de la vie quotidienne dont sont censés disposer les apprenants qui ont réussi à ces examens" (*Cadre de référence*, Annexe D). Les échelles de "*capacités de faire*" de ALTE ont l'avantage d'exister en trois versions, une pour chacun des domaines d'utilisation de la langue présentés dans le *Cadre de référence* : 1) domaines public et personnel ; 2) domaine professionnel et, 3) domaine éducationnel (école, formation professionnelle, études, formation continue). Lors de l'élaboration des échelles, ces trois domaines ont été reliés par des "items d'ancrage" communs. Les "*capacités de faire*" ont été également mises en relation avec les *Niveaux communs de référence* du Conseil de l'Europe. Quand les "*capacités de faire*" ont été étalonnées, on a utilisé pour l'ancrage des items de la *Grille pour l'auto-évaluation* ainsi qu'un certain nombre d'autres descripteurs du *Cadre de référence* qui s'étaient avérés particulièrement stables et conséquents dans le projet du Fonds national suisse de recherche scientifique. Ceci a notamment été le cas pour les descripteurs relatifs à l'*aisance*. Les "*capacités de faire*" sont disponibles dans les douze langues des membres actuels de ALTE : allemand, anglais, catalan, danois, espagnol, finlandais, français, irlandais, italien, néerlandais, portugais et suédois (pour plus d'information, consulter www.alte.org).
- 5) les Annexes V et VI du rapport du Fonds national suisse de recherche scientifique (Schneider/North 2000). Ces annexes contiennent tous les descripteurs étalonnés avec succès dans ce projet et transférés ensuite dans le *Cadre de référence*. On peut y trouver des informations complémentaires utiles pour la sélection et l'adaptation des descripteurs : 1) indications sur le niveau de qualité de chaque descripteur (c'est-à-dire quels descripteurs ont été interprétés de la même manière quel que soit le secteur scolaire, la langue, etc.) ; 2) informations sur la source de chaque descripteur et sur les autres échelles sur lesquelles ils sont fondés ; 3) la valeur mathématique de chaque difficulté ; 4) d'autres données statistiques relatives à l'usage des descripteurs sur deux années différentes. On trouve les descripteurs en allemand, anglais et français dans l'Annexe VI (voir aussi North 2000).

La reproduction, la traduction ou l'adaptation des descripteurs, de quelque source qu'ils proviennent, est soumise à une autorisation (voir détails au Chapitre 3.3).

6.3. L'adaptation des descripteurs

S'il est recommandable d'emprunter, dans leur ensemble ou en partie, des descripteurs ou des listes de repérage existants, il est des cas où l'adaptation peut s'avérer souhaitable.

Les raisons pour adapter peuvent être l'intention :

- de mieux ajuster les descripteurs à un contexte donné (par exemple, la compatibilité avec le programme) ;
- de mieux les adapter à des domaines spécifiques (travail, études) ;
- de les rendre plus compréhensibles pour certains groupes d'utilisateurs (par exemple, les jeunes apprenants) ;
- de distinguer des niveaux plus fins (ou plus étroits) ;
- de les reformuler pour des buts différents (par exemple, auto-évaluation, définition d'objectifs).

Les méthodes suivantes ont été utilisées avec succès pour l'adaptation de descripteurs étalonnés existants :

- combiner un ou plusieurs descripteurs ;
- fractionner des descripteurs contenant plus d'un aspect ou d'une tâche en deux descripteurs ou plus ;
- préciser des descripteurs en indiquant la situation d'utilisation (par exemple, "sur mon lieu de travail...") ;
- compléter une formulation en donnant des exemples ("Je suis capable de... par exemple, dans un restaurant"/"Je suis capable de... par exemple, en cherchant les mots dans un dictionnaire", etc.);
- simplifier l'énoncé (adaptation de la langue pour la rendre compréhensible à des enfants ou à des apprenants peu scolarisés) ;
- combiner les descripteurs étalonnés et des formulations empruntées, par exemple, aux programmes ou à d'autres échelles ;
- faire entrer des descripteurs dans des niveaux plus fins : pour les niveaux autour de A1, B1 et B2, on peut utiliser les informations contenues dans les *Échelles de démonstration*. Le seuil entre A2.1 à A2.2, entre B1.1 et B1.2 et entre B2.1 à B2.2 est indiqué par une ligne horizontale. On peut, en outre, trouver des informations sur la valeur mathématique de difficulté des items dans North 1996/2000 et Schneider/North 2000 ;
- ajouter une échelle avec des mentions telles que "très bien"/"bien" (comme dans la version allemande du PEL) ou "Je peux faire cela en situation normale"/"Je peux faire cela facilement" (comme dans la version suisse du PEL). (Il arrive que l'on doive supprimer des éléments des descripteurs qui rendent impossible la gradation.) ;
- réorganiser les descripteurs et les listes de repérage.

Dans le cas où l'on procède à des adaptations plus importantes, il faut vérifier – en utilisant si possible des méthodes empiriques – si le niveau de difficulté des descripteurs ou le niveau auquel ils appartiennent ont changé.

Le Comité de validation exige que la relation entre de nouveaux descripteurs et les *Niveaux de référence* soit transparente. C'est exactement ce qu'a fait le CIEP à Sèvres (France) dans le *Guide à l'usage de l'utilisateur de Mon premier portfolio des langues*. On donne un exemple que l'on commente en montrant quelles modifications ont dû être faites pour rendre accessible à des enfants un descripteur conçu plutôt pour des adultes.

Je peux échanger simplement à condition que l'interlocuteur soit prêt à répéter ou à reformuler plus lentement les choses et m'aide à dire ce que j'essaie de dire. Je peux répondre à des questions simples et en poser dans des domaines proches de mes besoins immédiats ou sur des sujets familiers.

Je peux utiliser des phrases et des tournures simples pour décrire où je vis et les gens que je connais.

Figure 23 : Descripteurs originaux pour l'interaction orale au niveau A1 (le premier paragraphe a été emprunté à la *Grille pour l'auto-évaluation* ; le second à une liste de repérage suisse)

Quand je parle, je peux ...

Répondre à des questions, dire qui je suis, que je ne comprends pas, demander que l'on répète

Poser des questions, demander comment on dit quelque chose, *parler* de l'endroit où j'habite, des gens que je connais

Demander quelque chose ou demander de faire quelque chose, dire « merci »

Figure 24 : Version définitive des mêmes descripteurs adaptés aux enfants (PEL français pour enfants de 8 à 11 ans, publié par le CIEP de Sèvres, France)

La réduction du contenu à des tâches concrètes de communication est au centre de la stratégie pour simplifier le descripteur d'origine. Les éléments modalisateurs ont été supprimés. Cette démarche risque d'entraîner un changement du degré de difficulté.

Exemple :

Je peux... parler... de gens que je connais
 n'est pas obligatoirement l'équivalent de
Je peux utiliser des phrases et des tournures simples pour décrire ... les gens que je connais
 bien qu'il y ait des chances pour que cette interprétation aille de soi pour des apprenants jeunes dans le contexte d'une langue étrangère.

Ce qui rend exemplaire cette illustration tient au fait que le CIEP a fait ses adaptations en se fondant sur l'expérience des enseignants pilotes dans leur classe et a ensuite clairement montré le processus d'adaptation à tous ceux qui avaient besoin de le connaître.

6.4. L'élaboration et l'étalonnage de nouveaux descripteurs

On peut rédiger des descripteurs de compétence langagière selon des méthodes intuitives, qualitatives ou quantitatives. Dans le cas d'un outil qui vise à promouvoir la mobilité et doit pouvoir être utilisé dans tout secteur éducatif, dans des contextes variés et aussi internationalement, il est important d'éviter les problèmes liés à la subjectivité de l'auteur et que la validité ne soit limitée à un seul contexte. Si les descripteurs visent à fournir effectivement une plus grande transparence, ils doivent prendre en compte les aspects de la compétence langagière qui sont pertinents et caractéristiques des niveaux décrits ; en outre, ils doivent être interprétés de la même manière par le plus grand nombre possible de gens.

En conséquence, les descripteurs qui constituent la base des *Niveaux communs de référence* et le fondement des listes de repérage originelles du PEL ont été élaborés suivant une méthodologie rigoureuse. Comme le décrit le *Cadre de référence* (*Cadre de référence* 3.4, Annexes A et B), on a associé les approches intuitive, qualitative et quantitative.

L'élaboration des descripteurs

- s'est construite sur l'expérience internationale relative à la conception de descripteurs de ce type et de normes : recueil de descripteurs de compétences dans des échelles existantes ; fractionnement de descripteurs complexes ; le cas échéant, création de nouveaux descripteurs pour certaines catégories (par exemple, stratégies de communication) ; répartition des descripteurs en/par catégories pour l'interaction (oral/écrit), la production (orale/écrite), la réception (compréhension de l'oral et compréhension de l'écrit) ;

- a englobé l'expérience et les opinions de groupes représentatifs d'enseignants au cours d'un nombre considérable d'ateliers de travail pour pré-tester des milliers de descripteurs. Le but était de voir quels descripteurs sont facilement compris et interprétés de la même manière, lesquels conviennent à l'auto-évaluation de l'apprenant et lesquels sont choisis ou rejetés ;
- a utilisé un modèle de mesure extrêmement fiable pour étalonner mathématiquement les meilleurs descripteurs. Cet étalonnage est une analyse de la façon dont les descripteurs ont été interprétés par environ 300 enseignants suisses de régions linguistiques et de secteurs éducatifs différents lors d'un test final passé par 10 apprenants représentatifs de leurs classes. On trouvera une description plus détaillée de la démarche dans North 2000 et Schneider/North 2000.

Dans la banque de descripteurs produits, toutes les catégories et tous les niveaux n'ont pas été complètement couverts. Afin de pallier ces lacunes pour les *Échelles de démonstration* et le PEL suisse, on a élaboré plus de descripteurs mais, cette fois, à l'aide de méthodes plus économiques en temps et en argent. Les futurs concepteurs de PEL peuvent adapter ces différentes approches à leurs propres buts :

Premier exemple

Comme indiqué dans l'Annexe B du *Cadre de référence*, on a ajouté des échelles de démonstration pour la compétence sociolinguistique et la prise de notes sur la base d'un projet complémentaire pour l'Université de Bâle. Les nouveaux descripteurs ont été étalonnés sur les niveaux du *Cadre de référence* en utilisant la méthodologie décrite ci-dessus. La corrélation des valeurs d'étalonnage des descripteurs du *Cadre de référence* entre leurs valeurs originelles et leurs valeurs dans cette étude était de 0,899 (sur un maximum de 1).

Second exemple

Il n'y avait pas suffisamment de descripteurs disponibles pour l'écrit pour la première version des listes de repérage de la version suisse du PEL. Certains enseignants avaient également souhaité qu'il y ait plus de descripteurs pour la littérature et les textes longs en général. La démarche suivante a été choisie pour créer plus de descripteurs pour l'écriture et la lecture de textes littéraires ainsi que pour la lecture suivie d'autres textes. Les étapes de cette démarche ont été les suivantes :

- un groupe d'enseignants expérimentés a rédigé des items qu'il considérait comme pertinents sur la base d'items existants, bien que non encore validés, de la banque de données initiale ;
- en se fondant sur leur expérience, les experts qui avaient mené à bien le projet suisse ont sélectionné les items les plus prometteurs pour l'expérimentation, d'autres ont été reformulés et les lacunes systématiques ont été comblées par des items nouveaux ;
- on a donné à des groupes d'enseignants des ensembles divers de descripteurs comprenant des descripteurs déjà étalonnés ; chaque item a été proposé à au moins deux groupes ; les enseignants ont alors trié les descripteurs selon les niveaux ; ils ont également expliqué par écrit les problèmes auxquels ils avaient été confrontés ;
- le tri par niveaux et les commentaires ont été analysés ; certains descripteurs ont été reformulés en fonction des commentaires et d'autres éliminés ;
- en dernier lieu, les experts se sont prononcés sur la pertinence des descripteurs et les ont intégrés aux listes de repérage.

Les descripteurs étalonnés publiés dans le *Cadre de référence* même fournissent un "noyau dur" autour duquel les concepteurs peuvent ajouter leurs propres descripteurs. En fait, il faudra poursuivre le processus d'élaboration également dans le contexte des nouvelles versions du PEL

- parce qu'il y a des lacunes à certains niveaux dans les *Échelles de démonstration* et dans les listes de repérage existantes qu'il faudra combler pour l'utilisation du PEL dans certains contextes ;
- parce qu'il n'existe pas de sous-échelles pour certaines catégories, par exemple le téléphone, la compétence socioculturelle ;

- parce que certaines tâches ou des aspects ou composantes de tâches qui sont pertinents dans des programmes ou dans l'opinion de certains enseignants devraient être ajoutés ;
- parce qu'il y a eu une demande pour plus de descripteurs pour des niveaux plus fins afin que les apprenants puissent évaluer plus souvent leur progrès ;
- parce qu'il faudrait traiter de la médiation (interprétation, traduction) que les *Échelles de démonstration* ne couvrent pas encore et qui est importante pour certains groupes d'apprenants et dans des situations pratiques.

Puisque les méthodes intuitives ne sont pas suffisantes lorsqu'on élabore des listes de repérage ou des outils semblables pour un usage étendu, il faut un minimum de confirmation empirique de la qualité des descripteurs et de leur répartition. On peut faire les recommandations suivantes :

- Il faudrait appliquer une démarche comme celle du premier exemple toutes les fois où elle semble possible ;
- La démarche décrite dans le second exemple, et qui utilise des ressources limitées, satisfait un *minimum* d'exigences relatives à une validation empirique ;
- Les méthodes utilisées pour élaborer les descripteurs doivent être explicitées à leurs utilisateurs de manière limpide. Cette information devrait être disponible dans le PEL ou dans les documents qui l'accompagnent ;
- Dans tous les cas, les méthodes utilisées devront être explicitées lors de la demande de validation d'un PEL. Pour ce faire, les douze méthodes décrites dans le *Cadre de référence* (Annexe B) peuvent servir de référence.

6.5. Exigences pour des descripteurs de bonne qualité

Les descriptions de compétence langagière formulées selon les dispositions du *Cadre de référence* et qui entrent dans un PEL doivent répondre aux exigences suivantes :

- **Formulation positive** : les descripteurs doivent être rédigés de sorte qu'ils décrivent de manière positive ce que les apprenants sont capables de faire ; des descriptions formulées négativement ont tendance à être démotivantes.
"Il est, certes, plus difficile de définir un faible niveau de capacité en disant ce que l'apprenant est capable de faire plutôt que ce qu'il ne sait pas faire. Mais si l'on veut qu'une batterie d'échelles de compétences serve non seulement à répartir et classer des candidats mais aussi à définir des objectifs, il est alors préférable d'en avoir une formulation positive" (*Cadre de référence*, Annexe A).
 - **Précision** : les descripteurs doivent décrire des tâches concrètes et/ou des niveaux concrets de capacité à exécuter les tâches :
 - les descripteurs doivent être aussi précis que possible ;
 - les distinctions entre les niveaux d'une échelle ne doivent pas dépendre du simple remplacement d'un qualificatif comme "certains" ou "quelques-uns" par "de nombreux" ou "la plupart". - "Les distinctions doivent être réelles, pas seulement verbales, et cela peut signifier que des différences concrètes et significatives ne pourraient pas toujours être marquées". (*Cadre de référence*, Annexe A).
 - **Clarté** : les descripteurs doivent être transparents et non jargonnants. Ils doivent avoir une syntaxe simple ; ils doivent être compréhensibles sans explication spéciale et utilisables sans formation préalable.
 - **Brièveté** : les descripteurs doivent être courts, c'est-à-dire qu'ils ne doivent pas dépasser deux ou trois lignes.
 - **Indépendance** : l'interprétation d'un descripteur ne doit pas dépendre des autres descripteurs au même niveau ou de descriptions des niveaux voisins ; ils doivent permettre des décisions claires de type *oui/non* ("Oui, je suis capable de faire cela").
-

Lorsque des descripteurs sont adaptés pour de jeunes apprenants, ils risquent d'être simplifiés ou trop raccourcis, à un tel point qu'ils pourraient ne plus appartenir au même niveau ou dépendre pour beaucoup de l'interprétation concrète de l'utilisateur. Les simplifications suivantes devraient être évitées :

	Descripteurs originaux dans la Grille pour l'auto-évaluation (écouter)	Simplifications problématiques
Niveau B2	<i>Je peux comprendre <u>la plupart</u> des émissions de télévision <u>sur l'actualité et les informations</u>. Je peux comprendre <u>la plupart</u> des films en <u>langue standard</u>.</i>	<i>Je peux comprendre des films et des documentaires</i>
Niveau C1	<i>Je peux comprendre les émissions de télévision et les films <u>sans trop d'effort</u>.</i>	<i>Je peux comprendre</i> - <i>des programmes de la TV</i> - <i>des films</i>

Ces exemples montrent clairement que le fait de dépouiller les descripteurs de toute information qualitative susceptible de fournir des indications quant au degré de difficulté des tâches implique une simplification qui ne permet plus de mettre les performances concrètes de l'apprenant en rapport avec les niveaux de référence et l'apprenant ne peut plus évaluer son progrès.

6.6. Introduction de niveaux plus fins

Dans un certain nombre de cas, il y a un besoin de niveaux plus fins (ou plus étroits). Pour l'utilisation du PEL en classe notamment, il semble nécessaire de fournir des descriptions de niveaux plus fins. Les concepteurs devront se prononcer sur la nécessité ou pas, dans leur contexte, d'avoir des niveaux intermédiaires (selon le principe d'arborescence présenté dans le *Cadre de référence*) pour l'ensemble des *niveaux communs de référence* ou seulement pour certains niveaux.

On a introduit des niveaux plus fins, par exemple dans le PEL du CRDP de Basse-Normandie. Les niveaux A2 et B1 étant les plus pertinents pour les apprenants du second cycle du secondaire ont été divisés en trois sous-niveaux utilisés dans les listes de repérage : A2.1, A2.2, A2.3 ; B1.1, B1.2, B1.3.

Les raisons d'avoir des niveaux plus fins peuvent être que (voir North 1999)

- des niveaux plus fins peuvent être pertinents pour certains groupes, institutions ou situations d'apprentissage ;
- des niveaux plus fins rendent plus facile la définition d'objectifs adéquats pour la fin de chaque cycle scolaire ;
- des niveaux plus fins peuvent servir d'aide à la planification d'un cours pour des années particulières de la scolarité (ou des mois dans un cours intensif) parce qu'ils se rapprocheront du progrès normal dans cette échelle de temps. Des "bornes" à l'intérieur de ces niveaux plus étroits peuvent servir d'objectifs semestriels ou trimestriels (ou hebdomadaires en cours intensif) ;
- avec des niveaux plus fins, les apprenants peuvent utiliser plus souvent un PEL, et observer leur progrès. Un progrès visible donne un sentiment de succès et motive pour l'apprentissage ultérieur.

Raisons de se limiter à six niveaux de référence plus larges :

- Il peut être assez difficile de mettre en relation un ensemble de niveaux étroits et un autre. Par exemple, il se peut qu'un système local fractionne A2 en deux tandis qu'un autre le fractionnera en trois. La coexistence de versions du PEL ayant un nombre différent de niveaux peut prêter à confusion ;

- Si les listes de repérage sont limitées aux six niveaux de référence, la relation aux six niveaux de référence (et à des systèmes d'examens compatibles comme ceux de ALTE) est évidente ;
- Un plus grand nombre de niveaux peut obscurcir la relation avec le *Cadre de référence* ;
- La *Grille pour l'auto-évaluation*, qui est l'élément commun à la plupart des versions du PEL, deviendrait trop complexe ;
- Sans l'élaboration d'un grand nombre de descripteurs pertinents supplémentaires, trop de lacunes apparaîtraient dans les listes de repérage ; des descripteurs manqueraient pour certaines catégories à certains niveaux ;
- Une utilisation relativement fréquente des listes de repérage est possible, même avec six niveaux plus larges, parce que ces listes 1) contiennent un grand nombre d'objectifs individuels ou de descriptions de compétences qui peuvent être acquises successivement ; 2) le degré de difficulté n'est pas identique pour toutes les tâches décrites et, 3) on peut introduire une progression à l'intérieur d'un niveau en ajoutant une échelle qui utilise des modalisateurs tels que "*en situation normale*" ou "*facilement et bien.*" ;
- Si l'on ajoute plus de listes de repérage, le document devient lourd à utiliser.

Si l'on introduit des niveaux plus fins ou des échelles comprenant un nombre différent d'items et/ou des subdivisions différentes de niveaux dans un PEL, il faudra préciser clairement les relations aux *Niveaux communs de référence*.

6.7. Mise en relation des descripteurs et des échelles alternatives avec les *Niveaux communs de référence*

L'Annexe D, dans laquelle on examine la relation entre le système de ALTE et le système des niveaux du Conseil de l'Europe, montre comment les institutions peuvent confronter leur propre échelle aux *Niveaux communs de référence*. Fondamentalement, les descripteurs des *Niveaux communs de référence* (par exemple, ceux de la *Grille pour l'auto-évaluation*) sont choisis comme items d'ancrage et utilisés ensuite pour mettre en relation les deux systèmes de niveaux.

Cette démarche est recommandée chaque fois qu'une recherche empirique est possible.

Il ne sera pas toujours possible d'utiliser des méthodes aussi rigoureuses. Dans ce cas, il faudra associer une analyse attentive à une démarche comme celle proposée dans le modèle suisse du *PEL pour jeunes et adultes* (II, 1, 3.2) afin de confronter les examens existants aux *Niveaux communs de référence*. En tout état de cause, la relation entre les niveaux utilisés par une institution et les *Niveaux communs de référence* doit être claire pour les utilisateurs d'un PEL (et mentionnée dans le PEL si possible).

Le classement du diplôme ou de l'examen sur l'échelle du Cadre européen commun de référence pour les langues a été obtenu de la manière suivante:		
Evaluation collective par le corps enseignant de l'institution.	*	
Contrôle du classement par la comparaison du travail de l'apprenant/e avec des exemples officiels pour les niveaux communs de référence du Conseil de l'Europe.	**	
Comparaison de résultats d'apprenant(e)s avec des résultats obtenus à des examens dont le classement sur l'échelle est connu.	***	
Recherche scientifique avec comparaison statistique.	****	

Figure 25 : Information sur la méthodologie de mise en relation des examens et des *Niveaux communs de référence* du Conseil de l'Europe

6.8. Descriptions sans relations aux niveaux de compétence communicative langagière

Les instruments qui utilisent des descripteurs de compétence langagière étalonnés sont des éléments importants du PEL. Mais ce genre de description n'est pas le seul moyen de rendre transparentes la compétence et les expériences langagières, ni le meilleur moyen, quel que soit le but. C'est pour cette raison que l'on suggère d'autres possibilités dans le PEL telles que la description d'expériences dans une biographie de l'apprentissage linguistique ou la documentation en compétence langagière par des échantillons de travaux effectués dans d'autres langues (*Dossier*).

Il y a des aspects de la compétence communicative qui ne sont pas, ou pas obligatoirement, reliés à un niveau spécifique de compétence langagière ; ainsi des deux aspects importants que sont les stratégies d'apprentissage et la compétence socioculturelle et interculturelle.

Des descriptions, ou même des listes de repérage de ces éléments, ne devraient pas être absentes du PEL seulement parce qu'elles ne peuvent pas être étalonnées et organisées en niveaux comme le sont les descripteurs de compétence communicative langagière. Puisqu'elles sont importantes pour des raisons pédagogiques, il est grandement souhaitable d'inclure de telles descriptions et listes de repérage dans le PEL. Les concepteurs du projet de Portfolio de Rhénanie du Nord - Westphalie ont été particulièrement attentifs à ces aspects dès le début de sorte que l'on peut s'inspirer de leur PEL (pour des détails voir 5.2, *Biographie langagière*).

Lorsque de telles descriptions y sont incluses, il faut toutefois qu'apparaisse clairement, notamment dans les PEL pour adultes, qu'elles n'ont pas de relation aux *Niveaux communs de référence*.

7. Problèmes de langue

Ce chapitre est centré sur les contraintes et les variables relatives au texte publié des Portfolios. Quelques questions relatives aux langues qui peuvent y figurer sont également abordées. Les *Principes et lignes directrices* (au point 3) précisent ce qui suit :

Les autorités qui entreprennent de produire un PEL pour un ou plusieurs groupes cibles d'apprenants doivent [...]

3.3 adopter les conventions terminologiques et utiliser les titres et les rubriques convenus dans au moins une des deux langues officielles du Conseil de l'Europe (l'anglais ou le français) à côté de toute autre langue ;

3.4 garantir la disponibilité du PEL et de documents annexes dans la (les) langue(s) nationale(s) et, dans la mesure du possible, dans les langues cibles et dans celles des apprenants quand c'est pertinent et réalisable.

7.1. Intitulés communs

A première vue, les *Portfolios européens des langues* produits dans les premières années du projet PEL sont très différents les uns des autres. En même temps, du point de vue de ses utilisateurs, l'une des grandes forces du PEL est sa nature pan-européenne. De même, on attend des autorités qui lancent un PEL qu'elles reconnaissent les autres Portfolios que des apprenants présentent. Cela signifie que l'on doit reconnaître l'unité dans la diversité. On peut y parvenir par l'usage d'un minimum d'intitulés communs en anglais et/ou en français, en particulier,

- pour le titre :

European Language Portfolio

Portfolio européen des langues

- pour les trois parties obligatoires :

Language Passport, Language Biography et Dossier

Passeport de langues, Biographie langagière et Dossier

(dans les Portfolios pour jeunes apprenants on peut adapter ces intitulés)

- pour le panorama des capacités et des niveaux basés sur les *Niveaux communs de référence* contenus dans le *Passeport de langues* :

Self-assessment grid

Grille pour l'auto-évaluation

La traduction de ces titres devra rester aussi proche que possible des versions originales anglaise et française. Il semble également souhaitable d'harmoniser l'usage des termes traduits parmi les concepteurs utilisant la même langue. On est prié de vérifier la terminologie dans les Portfolios validés.

Les intitulés identiques deviennent particulièrement importants lorsqu'il s'agit de la reconnaissance d'un PEL en tant que PEL. C'est le cas lorsque les détenteurs potentiels risquent de le présenter hors du contexte (scolaire) initial, ce qui revient à dire que des intitulés identiques sont essentiels pour les Portfolios à l'usage des adolescents proches de la fin de l'obligation scolaire et pour les adultes. Dans les Portfolios pour enfants, qui ont peu de chances d'être utilisés hors du contexte pour lequel ils sont prévus, l'attrait des intitulés peut être plus pertinent.

7.2. Les langues officielles du Conseil de l'Europe et langues nationales/régionales

Les *Principes et lignes directrices* précisent comme disposition minimum de donner les « titres et les rubriques standards » en anglais ou en français, en plus de toute autre langue choisie. Cela signifie que les pays anglophones ou francophones pourraient, en fait, décider de n'utiliser qu'une langue. Bien que cette solution respecte la lettre de la disposition, elle ne correspond pas à la promotion du plurilinguisme que le PEL tend à développer. Le PEL doit être utilisé pour manifester le plurilinguisme en offrant côte à côte des textes en différentes langues, à condition que le document reste lisible et la maquette attrayante. Très peu de Portfolios existants ont essayé de proposer des textes dans plus d'une langue.

Le Portfolio slovène degré 2 est unilingue en ce qui concerne le texte mais les auteurs donnent des traductions des titres et des rubriques en cinq langues, dans un dépliant séparé (allemand, anglais, français, hongrois et italien).

Dans le PEL tchèque pour les 8/15 ans, presque chaque texte est disponible en quatre langues : tchèque, allemand, anglais et français, y compris une longue explication à l'usage des élèves ainsi que les descripteurs pour l'auto-évaluation.

Jmenuji se	
My name is Mein Name ist Je m'appelle	
Narodil/a jsem se dne	v/ve
I was born on Ich bin am Je suis né(e) le	in in à
	geboren.
Bydlím v	
I live in Ich wohne in J'habite à	
Mým mateřským jazykem je	
My mother tongue is Meine Muttersprache ist Ma langue maternelle est	
Toto Portfolio jsem začal/a v/e	třídě dne
I started this portfolio in the Dieses Portfolio begann ich in der J'ai commencé ce portfolio en	class on (date) Klasse am (classe) (date)

Figure 26 : Utilisation en continu de quatre langues pour les rubriques (PEL expérimental tchèque pour apprenants de 8 à 15 ans)

Les concepteurs tchèques ont choisi la traduction dans les langues le plus souvent étudiées par les élèves qui utilisent le PEL. L'utilisation de langues cibles comme langues de communication dans un PEL présente des avantages évidents mais aussi quelques dangers :

- Certains apprenants doutent de l'efficacité d'un enseignement réfléchi dans la classe de langue étrangère si le matériel qu'ils utilisent n'est pas en langue cible ; la présentation du PEL dans les langues cibles peut aussi soulager quelque peu la tension des enseignants à ce sujet ;
- Les apprenants avancés préfèrent quelquefois utiliser des descriptions dans la langue cible qu'ils évaluent ;
- Les apprenants sont confrontés à une langue qui a été écrite dans un but « fonctionnel ». On leur donne la chance de comparer comment dire ces mêmes choses en quatre langues différentes ;
- Les Portfolios qui contiennent des langues de grande diffusion peuvent être directement présentés à l'étranger ;
- Il y a un danger que l'utilisation du PEL en classe ne dégénère chaque fois en exercice de traduction ;
- La représentation si évidente de langues dominantes peut indirectement dévaloriser d'autres langues.

7.3. Versions en différentes langues

L'alternative à la production d'un PEL qui contiendrait un texte dans plusieurs langues simultanément serait de produire plusieurs versions du PEL. Les auteurs du *PEL suisse pour jeunes et adultes* ont fait ce choix afin de répondre aux besoins de la majorité de ses utilisateurs potentiels en Suisse. Des Portfolios en allemand, anglais, français et italien ont été élaborés ; chacun d'entre eux est néanmoins constitué de parties identiques dans les quatre langues. Ces parties comprennent

- un panorama général du contenu et une introduction aux utilisations que des détenteurs différents peuvent faire du PEL,
- de brèves introductions aux buts de chacune des trois parties,
- le *Passeport de langues* standard,
- plusieurs formulaires, y compris un formulaire pour la description et l'étalonnage des examens de langue à l'intention des enseignants et des institutions.

D'autres textes comme des conseils pratiques, des listes de repérage, etc. à l'intention du détenteur du PEL et probablement de son (ses) enseignant(s) ne sont fournis que dans une langue. Au cas où l'on aurait aussi besoin de ces textes dans l'une des trois autres langues, on pourrait les télécharger à partir du site Internet du PEL suisse.

La possibilité d'illustrer le plurilinguisme était l'un des arguments, mais pas le plus important, pour avoir des parties en quatre langues. Prioritaire était l'intention, voire même le besoin, de rendre ce PEL accessible au plus grands nombre possible d'utilisateurs (« lecteurs »). Comme il s'agit d'une version du PEL destinée à des gens potentiellement actifs au-delà des frontières, il a fallu tenir compte des usagers et des collaborateurs autres que le détenteur du PEL et son (ses) enseignant(s) : employeurs internationaux, écoles à l'étranger, correspondants, etc.

7.4. Les langues des apprenants

Dans la plupart des pays, de nos jours, cohabitent des gens qui ont des douzaines, voire des centaines de langues maternelles différentes. Il apparaît donc à l'évidence qu'il n'y a ni autorité ni éditeur capable de produire des versions linguistiques du Portfolio adaptées aux locuteurs de chacune de ces langues. Ceci ne posera pas de problème pour de nombreux locuteurs de langues autres que la langue nationale ou régionale parce qu'ils ont une maîtrise suffisante des langues utilisées pour le PEL. Il sera plus important, dans leur cas, de leur donner une occasion de montrer leurs connaissances linguistiques et culturelles par le biais du PEL. On met aussi l'accent sur ce point dans les *Principes et lignes directrices* (4.5) : « Un PEL doit promouvoir le concept d'une citoyenneté européenne en fournissant un état de toutes les compétences et expériences linguistiques et interculturelles, y compris, le cas échéant, les langues autochtones des minorités et les langues des migrants ». Cette disposition a des conséquences sur la conception pratique des Portfolios. Même les Portfolios élaborés pour être utilisés avec des locuteurs d'une langue donnée, dans le cadre d'un programme scolaire déterminé, devraient prévoir assez de place et des outils convenables pour rendre compte des apprentissages extra scolaires. Par exemple, n'inclure que les niveaux A1 et A2, ou ne laisser que deux lignes pour rendre compte des expériences autres d'apprentissage langagier, ne correspondra pas aux apprenants avec une histoire interculturelle. Certains de ces points ont déjà été développés, notamment dans le Chapitre 5.

Une autre question souvent soulevée est celle de savoir si les apprenants doivent inclure leur langue maternelle dans le PEL comme le suggèrent, par exemple, les Portfolios de Rhénanie du Nord – Westphalie ou du Portugal. On a souvent dit que les apprenants doivent impérativement le faire dans le cas où leur langue maternelle est une langue autochtone ou issue de l'émigration afin de valoriser cette compétence supplémentaire et de donner une image distincte de ces capacités qui ne sont pas toujours équilibrées ni complètes.

Mais les locuteurs ayant pour langue maternelle la première langue parlée localement doivent-ils apporter de l'information sur leurs capacités dans cette langue ? Que faire des bilingues ou plurilingues

« parfaits » qui utilisent régulièrement leurs langues ? Et que dire de ceux qui vivent dans une situation de diglossie où les dialectes et les langues standards sont utilisés à tour de rôle chacun dans un but précis ? Doivent-ils, eux aussi, décrire leurs capacités ? – Comme le font remarquer les auteurs du PEL de Rhénanie du Nord - Westphalie, il se pourrait qu'il soit important de faire savoir sa compétence en langue maternelle parce qu'un PEL peut avoir cours dans des régions où l'on ne parle pas cette langue (par exemple l'allemand en France). Mais la question se pose de savoir en quels termes, et en référence à quel système, il faut décrire cette compétence. Les descripteurs sur lesquels se fondent les *Niveaux communs de référence* ont été élaborés avec la participation d'enseignants et d'apprenants de langues étrangères ; ils n'ont pas été faits sur mesure pour des locuteurs natifs. Des niveaux de référence pour locuteurs natifs restent encore à concevoir. C'est pour cette raison qu'il n'y a pas de base pour classer les compétences en langue maternelle dans le cadre des niveaux du Conseil de l'Europe. En ce qui concerne le projet du Portfolio européen des langues, on a mis l'accent jusqu'ici sur les autres langues que connaît un individu, mais il semble qu'il reste encore à définir une pratique commune relative à la (aux) langue(s) maternelle(s) de l'apprenant.

A cause d'une connaissance insuffisante de la langue locale, certains utilisateurs potentiels peuvent ne pas être du tout en mesure d'utiliser un PEL non disponible dans leur langue maternelle ou dans toute autre langue qui leur soit familière. Ce sera le cas notamment de nombreux migrants non intégrés. Or l'apprentissage langagier (et interculturel) et la capacité à prouver ses compétences sont essentiels pour nombre d'entre eux. C'est la raison pour laquelle ils devraient constituer les groupes cibles les plus importants des concepteurs du PEL. Au cours de la période expérimentale, aucun PEL n'a été conçu spécialement pour des migrants n'ayant pas de bagage langagier suffisant pour en utiliser un dans sa version locale. Il reste encore à monter l'expérience. Les concepteurs de Portfolios qui visent (aussi) ce groupe cible doivent tenir compte des points suivants, en particulier :

- Doit-on concevoir des Portfolios en plusieurs des langues des migrants, et lesquelles ?
- Quels éléments seront dans la langue du migrant seulement, quelles parties seront plurilingues ?
- S'il n'existe pas de traductions, quelle sorte d'aide les détenteurs du Portfolio recevront-ils ?

Les concepteurs de Portfolios pour migrants ont toute chance de devoir faire face également à d'autres problèmes linguistiques relatifs à leurs caractéristiques sociales : selon leur milieu culturel et éducatif, certains migrants peuvent ne pas souhaiter apporter d'information à ce sujet ni à celui de leurs capacités et de leurs expériences, d'autres risquent de ne pas comprendre les tâches liées à l'auto-évaluation sans être aidés parce qu'ils ne l'ont jamais fait, etc. En fait, les concepteurs de Portfolios doivent s'attendre à ce que surgisse ce type de difficultés chaque fois qu'un PEL est créé pour être utilisé avec de nombreux groupes différents d'utilisateurs.

7.5. L'utilisation de symboles

On utilise souvent des symboles pour accompagner le nom des rubriques. Ils facilitent le parcours dans le document et peuvent aider lorsqu'il n'y a pas de titres en plusieurs langues ou de traductions.

Comme dans la plupart des Portfolios, on utilise des icônes dans le *Passeport de langues* standard pour symboliser les différentes capacités.

Le style de ces symboles dépend largement de l'âge du groupe visé par le PEL. Dans les Portfolios pour jeunes apprenants, en particulier, les symboles et les illustrations sont un moyen important de rendre le document plus vivant et plus attrayant.



Figure 27 : Trois symboles pour la compréhension de l'écrit : de gauche à droite, le *Passeport des langues* standard, le PEL tchèque pour des élèves de 8 à 15 ans e le PEL slovène pour des enfants de l'école primaire

7.6. Les langues dans le Passeport de langues standard

Le *Passeport de langues* standard à l'intention des grands adolescents et adultes (à partir de 15/16 ans) peut présenter jusqu'à quatre langues dans sa version papier et permet à son détenteur de fournir des informations sur six langues cibles. La brochure *Passeport de langues* est l'outil de compte rendu par excellence, ce qui signifie que le choix des langues utilisées pour les rubriques et les titres doit être fait en gardant présent à l'esprit les lecteurs les plus probables du *Passeport de langues*. Les formulaires contenus dans le *Passeport de langues* sont prévus pour que les informations inscrites par son détenteur exigent un minimum de texte de sorte qu'elles soient normalement comprises par la plupart des lecteurs quelle que soit la langue utilisée. Toutefois, dans certains cas, il peut s'avérer nécessaire de traduire, dans la langue d'un lecteur réel, les informations consignées. Dans ce but, les concepteurs d'un PEL doivent examiner comment, à quelle condition et par le biais de quelle diffusion, ils veulent mettre à disposition des apprenants des *Passeports de langues* vierges ou des pages supplémentaires.

Le secrétariat du Conseil de l'Europe à Strasbourg a l'intention de rendre accessible sur le site Internet du PEL la *Grille pour l'auto-évaluation* qui définit les *Niveaux communs de référence* en autant de langues que possible. On encourage les concepteurs de Portfolios, non seulement à utiliser ces traductions, mais aussi à communiquer à Strasbourg leurs traductions dans d'autres langues. Avant de traduire les autres pages, les concepteurs doivent vérifier qu'il n'existe pas déjà des traductions existantes dans des Portfolios validés.

7.7. La traduction des documents d'appoint

Le point 3.4 des *Principes et lignes directrices* déclare que, « quand c'est pertinent et réalisable », non seulement les Portfolios mais aussi les matériels complémentaires du Conseil de l'Europe doivent être disponibles dans « la (les) langue(s) nationale(s) » et « dans les langues cibles et les langues des apprenants ». Le nombre et l'étendue des documents en question varieront certainement avec le temps. Dans la mesure du possible, dans un premier temps, les documents suivants pourraient être mis à disposition des groupes cibles visés en traduction :

- le dépliant d'information générale à l'intention de tous les utilisateurs publié pour le lancement du PEL en 2001,
- le *Guide à l'usage des enseignants et des formateurs d'enseignants* de D. Little et R. Perclová,
- vraisemblablement ce *Guide à l'usage des concepteurs*,
- le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*.

La traduction du *Cadre européen commun* dans la (les) langue(s) des pays où l'on utilise le PEL est souhaitable parce qu'il fournit le substrat indispensable et constitue un guide pour l'élaboration de programmes, de matériel, etc. compatibles avec l'approche choisie par le PEL (voir la Bibliographie pour d'autres documents pertinents du Conseil de l'Europe).

8. Présentation matérielle

Les Portfolios produits pour la phase pilote sont très différents les uns des autres dans leur présentation matérielle.

- Les formats varient de la dimension d'un passeport à celle d'un classeur A4. L'un des Portfolios pour de jeunes élèves peut s'ouvrir comme un carton de jeu ;
- Certains ne sont que des photocopies ; d'autres contiennent des papiers de qualités différentes de formats spéciaux et de couleurs variées ;
- Certains sont brochés et reliés tandis que d'autres sont des chemises contenant des feuilles volantes et quelquefois aussi des cahiers pour certaines parties (Passeport, Biographie).

Ce chapitre traite des pour et des contre des différents choix afin de faciliter une prise de décision en connaissance de cause en ce qui concerne la présentation matérielle d'un PEL donné.

8.1. La forme

La forme choisie pour un PEL dépend essentiellement de questions pratiques ; elle est aussi conditionnée par des facteurs tels que l'âge des apprenants, l'utilisation et les fonctions envisagées et, également, les moyens financiers.

- De toute évidence, un PEL sous forme de carton de jeu ne convient pas à des adultes qui voudront le présenter à un futur employeur mais, si l'on s'adresse à des élèves du primaire, ce peut être la meilleure forme du point de vue de la motivation ;
- Le petit format A5 peut paraître plus maniable qu'un A4 mais les pages photocopiées, les certificats décernés et les textes produits par les apprenants sont généralement en A4 ;
- Les formes figées, comme une brochure ou un carton de jeu, peuvent être très maniables mais ont justement l'inconvénient d'être figées ce qui a pour conséquence qu'une fois remplies on ne peut plus rien y ajouter. Des formes figées ont été choisies pour des portfolios qui ont une place et des fonctions bien définies dans le cadre d'un programme. Le *Dossier*, qui contient les travaux personnels du détenteur du PEL, doit alors être fait à part ;
- Les chemises cartonnées ou les pochettes sont peu encombrantes et elles sont en même temps ouvertes pour recueillir de nombreuses formes de productions de l'apprenant (à l'exception de documents plus volumineux comme des cassettes) ; elles rendent toutefois difficile la vue d'ensemble du contenu et ont tendance, d'habitude, à s'abîmer rapidement ;
- Les classeurs à anneaux sont souvent trop encombrants de sorte que les apprenants ont tendance à les laisser sur les rayonnages. Pourtant, les classeurs à anneaux, tout comme les chemises cartonnées, permettent d'ajouter des documents et ont l'avantage sur ces dernières d'être plus stables et de permettre plus facilement une vue d'ensemble.

8.2. La conception graphique

La maquette et l'utilisation de couleurs dépendront largement du contexte et du (des) groupe(s) cible (s) à qui le PEL est destiné. Il y a plusieurs points à examiner :

- l'âge des apprenants : les jeunes apprenants, notamment, préfèrent la couleur et les illustrations,
 - les « modes » auxquelles les groupes cibles visés sont exposés (par exemple, à quoi ressemble un manuel scolaire attrayant ?),
 - l'identité européenne commune du projet PEL (créer « une image et une impression Conseil de l'Europe »),
 - l'identité que l'institution ou les autorités qui créent un PEL peuvent vouloir véhiculer.
-

Le *Passeport de langues* standard peut être un bon point de départ pour concevoir un PEL, en particulier pour ceux des Portfolios qui incluent ce Passeport.

Afin de s'assurer d'une maquette de bonne qualité et bien adaptée, on recommande aux concepteurs de Portfolios de travailler avec des professionnels, tels que des éditeurs de manuels scolaires, pour toutes les questions de maquette.

8.3. La qualité du matériel

Si l'on veut que le *Portfolio européen des langues* soit pris au sérieux dans le milieu dans lequel il est utilisé et au-delà, il ne peut être d'une qualité inférieure à la qualité standard des manuels courants. Cependant, les concepteurs doivent admettre qu'aucun matériel n'est assez bon pour survivre à un nombre infini d'années, en particulier lorsqu'il est utilisé et tréballé par des élèves et des étudiants. En tout état de cause, il faut tenir compte de sa dégradation et, en même temps, de sa rénovation.

Au cours de la phase expérimentale, on s'est rendu compte que du matériel de bonne qualité peut aussi être dissuasif : des pages sur lesquelles les apprenants sont censés écrire ne peuvent être un papier glacé qu'ils n'osent pas utiliser. De même, il n'est guère raisonnable de fournir des originaux en couleurs que l'on ne saurait reproduire en noir et blanc de manière satisfaisante.

8.4. Offres en ligne, Portfolios électroniques

Pendant les premières années du projet PEL, on n'a créé aucun PEL à part entière sur informatique bien qu'un nombre non négligeable de projets PEL aient ouvert un site. Les raisons peuvent être non seulement le coût élevé prévisible mais aussi la difficulté, par exemple, de créer des mises en œuvre informatiques satisfaisantes du « Dossier de travail » dans un univers (scolaire) encore dominé par le papier/crayon. Toutefois, disposer d'un PEL complètement informatisé sur un site Internet est une idée intéressante qu'il faudra explorer à l'avenir. L'utilisation d'un PEL informatisé peut faciliter et améliorer certains aspects importants du travail et de son utilisation pour la présentation. Par exemple :

- Comme les apprenants qui ont utilisé un PEL l'ont répété maintes fois, il n'y a guère de sens de nos jours (et c'est presque dépassé) de remplir à la main le *Passeport de langues*, l'histoire personnelle de l'apprentissage des langues et d'autres outils qui doivent être mis à jour de temps à autre ;
- Il semblerait normal de laisser les apprenants ajouter des items aux listes de repérage qu'ils utilisent pour leur documentation personnelle et leurs objectifs de planification (Pendant la phase pilote suisse, les listes de repérage étaient rédactionnellement disponibles sur Internet pour que les apprenants et les enseignants puissent ajouter des descriptions selon leurs besoins) ;
- Il est désormais courant sur le marché du travail, en particulier pour les diplômés d'université, de mettre leur CV sur la toile à l'intention des employeurs intéressés. Les parties de présentation d'un PEL informatique s'intégreraient parfaitement bien dans une approche de ce type.

Même maintenant, les sites Internet sont parfaits pour la diffusion du contenu d'un PEL ainsi que du matériel complémentaire. Il n'existe probablement pas de moyen plus simple ni meilleur marché (au moins dans un futur proche) pour fournir aux utilisateurs du PEL des formulaires ou des feuilles de travail complémentaires ou réactualisés. Si l'on diffuse du matériel complémentaire sur la toile, la copie papier du PEL restera mince et légère et les apprenants pourront consulter le matériel complémentaire au fur et à mesure des besoins. Un concept qui intègre complètement la toile devra relever le défi que l'accès à Internet ne soit limité à des groupes relativement petits d'utilisateurs pour les années à venir. Pour cette raison, il faut garder disponibles en copie papier les ressources proposées sur la toile, au moins certains éléments sélectionnés.

On recommande vivement l'utilisation de la toile comme moyen d'aider les apprenants dans tous les projets PEL. On la recommande encore plus aux enseignants et aux formateurs d'enseignants comme source d'information et d'échanges d'informations (voir Chapitre 10).

9. Mesures et matériel de soutien

Il faut associer un PEL à des instruments compatibles et à des mesures et du matériel de soutien: l'un des facteurs essentiels de la viabilité d'un PEL est son degré d'intégration dans son environnement. C'est une des évidences apparues lors de la période expérimentale. Il est difficile de défendre un PEL dans un milieu où les programmes, le matériel d'apprentissage, les pratiques enseignantes, les examens et les certificats ne s'accordent pas au PEL. C'est la raison pour laquelle l'élaboration et l'introduction d'un PEL entraîneront souvent non seulement des adaptations du milieu mais aussi des modifications. Introduire le PEL convenablement dans son milieu l'aidera à prendre le poids nécessaire pour obtenir d'être reconnu par les systèmes éducatifs (y compris les apprenants) et parmi les employeurs. Une publicité efficace et un lancement puissant en collaboration avec les groupes appropriés contribueront à une large acceptation du PEL dans un laps de temps raisonnable.

9.1. Mesures de soutien

Pendant la période expérimentale, les *Portfolios européens des langues* ont été d'autant mieux intégrés dans les pratiques de classe qu'ils arrivaient avec des changements de programmes qui allaient de pair avec l'approche du PEL (par exemple, en Hongrie, en Slovénie). Dans d'autres projets, les enseignants et les apprenants étaient sceptiques quant à l'importance du PEL, voire même à son sérieux, parce qu'il ne s'accordait pas aux pratiques courantes d'enseignement et d'évaluation, parce qu'il n'était guère connu que de ceux qui s'y impliquaient directement et, en même temps, prétendait être un instrument important pour l'avenir qui donnerait une transparence et une reconnaissance internationales à la compétence et aux résultats en langue étrangère.

Un PEL a besoin d'une large diffusion et d'une réelle reconnaissance afin d'avoir du succès. La création d'un bon outil n'est pas suffisante toute seule. Différentes sortes de mesures de soutien sont nécessaires. Les concepteurs de Portfolios peuvent vouloir envisager les suggestions suivantes pour de telles mesures :

- **La collaboration avec les autorités** : les pouvoirs politiques intéressés au développement scolaire et professionnel, les institutions telles que les universités et les écoles privées, les associations (de professeurs, d'écoles privées, etc.) peuvent avoir un intérêt pour le PEL et soutenir son développement et son adoption ; le Comité de validation national (voir Chapitre 11) – lorsqu'il existe – peut être en mesure de signaler une demande particulière de Portfolios ou de synergies avec d'autres projets de PEL, etc.
 - **L'établissement de liens entre le PEL et les examens et diplômes appropriés** : les diplômes officiels et les certificats de renom ont un grand prestige parmi la plupart des apprenants et d'autres utilisateurs potentiels du PEL. En conséquence, il faut mettre en évidence les relations existantes (par exemple, les certificats de ALTE) afin de montrer que le PEL en vaut la peine ; dans le cas d'examens qui n'ont pas été mis en relation avec les *Niveaux communs de référence*, les concepteurs doivent encourager les responsables à le faire. Il se peut que les autorités soient même intéressées par la conception d'outils nouveaux d'estimation et d'évaluation qui soient compatibles avec les descriptions qui constituent les *Niveaux communs de référence* et reliés à elles.
 - **L'association du PEL et d'autres innovations** : le PEL sera d'autant mieux accepté par ses utilisateurs qu'il se présente comme relevant de la même philosophie que les autres innovations en cours (par exemple, l'utilisation du PEL en relation avec des activités d'échange nouvellement mises en œuvre).
 - **L'implication des associations ou des syndicats de professeurs** : les innovations pédagogiques de toutes sortes mettent souvent la pression sur les enseignants impliqués ; il y aura moins de résistance de la part des enseignants ou de leurs représentants si leur situation est totalement prise en compte.
 - **L'implication des groupes d'utilisateurs (potentiels) dans la conception d'un PEL** : si les utilisateurs futurs sont impliqués dans la démarche d'élaboration, le PEL a des chances d'être mieux adapté à la situation réelle. Sa diffusion en sera aussi facilitée : les enseignants (et les employeurs) impliqués dans le processus depuis le début sont des diffuseurs compétents et motivés.
-

- **L'approche de la formation initiale des enseignants** : les institutions de formation initiale des enseignants peuvent, non seulement, préparer leurs étudiants à l'utilisation du PEL au cours de leur carrière mais faire également une recherche utile sur le PEL.
- **L'exploitation de la formation permanente** : d'un côté, par l'intermédiaire des stages de formation permanente, on peut entrer en contact avec des enseignants inventifs prêts à participer au PEL en élaborant du matériel ou en s'engageant dans une recherche, puis d'aider à sa diffusion. D'un autre côté, la formation permanente doit être utilisée pour familiariser des enseignants en grand nombre aux idées et aux pratiques relatives au PEL.
- **L'établissement de réseaux d'enseignants** : il ne faut pas que les écoles et les enseignants qui travaillent avec le PEL restent isolés ; il faut réunir régulièrement des groupes de travail constitués d'enseignants de langues différentes dans une même école, ou d'enseignants de la même langue venus d'écoles différentes afin d'échanger leurs idées et leurs expériences. De temps à autre, des spécialistes du PEL peuvent être présents. Cette forme de collaboration a été suggérée comme étant une bonne solution par les enseignants et les coordinateurs de plusieurs projets pilotes.
- **L'information et l'aide sur la toile** : on peut utiliser avec profit des sites Internet dans des buts variés en relation avec l'introduction et le maintien d'un PEL :
 - pour la promotion d'un PEL et des idées qu'il véhicule,
 - comme un lien avec le Conseil de l'Europe et d'autres sites Internet de Portfolios européens des langues,
 - comme source d'information au sujet des derniers développements, des fondements et des usages potentiels d'un PEL, son application en classe, etc.,
 - comme source pour une mise à jour des éléments d'un PEL (formulaires supplémentaires, etc.),
 - comme source et comme lieu d'échange pour du matériel d'enseignement adapté (feuilles de travail, fiches pédagogiques, idées),
 - comme lieu d'intervention : on peut faire et entretenir une liste ou une banque de données de questions fréquemment posées,
 - comme forum de discussions sur le PEL (forums, rencontres sur la messagerie électronique).On peut mettre en place un site Web tout fait, gratuitement (ou à peu de frais), et l'utiliser pour la plupart des objectifs ci-dessus. Il se peut toutefois que l'investissement en temps soit considérable.
- **L'organisation de relations publiques et d'une campagne médiatique** : le lancement de la version finale imprimée d'un PEL doit trouver un écho dans les médias appropriés en fonction des groupes cibles visés par chaque PEL respectif. Les concepteurs suivants de Portfolios auront la possibilité de profiter des projets en lançant leurs Portfolios au cours de l'Année européenne des langues (2001).
- **La préparation de matériel d'appoint pour des groupes et des buts différents** (voir le Chapitre suivant).

9.2. Matériel d'appoint

Le Portfolio des langues idéal pour un usager adulte est compréhensible sans aide de tiers parce que, en règle générale, il apprend des langues dans des contextes variés pendant la durée de vie d'un PEL et se sert du PEL d'une manière indépendante. Les auteurs du *PEL suisse pour jeunes et adultes* avaient l'intention de concevoir un document de ce type. C'est la raison pour laquelle il contient vraisemblablement plus de texte pour expliquer les buts et donner des consignes et des idées sur la façon d'utiliser les différentes versions que n'importe quel autre PEL existant. Un Portfolio de ce type peut sembler assez lourd. Une alternative possible serait la rédaction d'un guide de l'utilisateur à l'intention de l'apprenant. Toutefois, la manipulation de deux documents distincts paraît un peu compliquée et pénible.

Les Portfolios faits pour être utilisés en contexte scolaire n'ont pas besoin d'être des documents uniques en leur genre. Les enseignants seront généralement prêts à apporter l'aide et les conseils nécessaires à la familiarisation des apprenants avec le PEL. A la longue les apprenants, comme les détenteurs de

Portfolios, devraient être capables de travailler en toute indépendance avec n'importe quel PEL, même les plus jeunes jusqu'à un certain point.

Il faudra préparer du matériel d'appoint pour des groupes et dans des buts différents :

- **Pour tous les groupes concernés** : dépliants d'information pour apprenants, enseignants, écoles, parents, employeurs et le grand public en général. Le Conseil de l'Europe a conçu un dépliant d'information générale pour le lancement en 2001. On peut l'emprunter et l'adapter à usage local.
 - **Pour les enseignants et les formateurs d'enseignants** :
 - un guide pour l'enseignant donnant les informations de base sur le projet dans son ensemble et les concepts fondamentaux qui le soutiennent, les *Niveaux communs de référence*, la relation aux certificats et examens existants, des extraits de Portfolios des langues achevés, des idées de leçons, des fiches de travail types (par exemple pour la pratique de l'auto-évaluation) ;
D. Little et R. Perclová ont rédigé un *Guide à l'usage des enseignants et formateurs d'enseignants*. On peut l'utiliser, le traduire et le prendre comme source d'inspiration pour faire des guides pour l'enseignant plus proches de Portfolios particuliers ou d'un secteur éducatif.
Certains guides ont été produits pour la période expérimentale, par exemple en Autriche, en Italie, en France (CIEP) et au Royaume uni (CILT) ;
 - du matériel de formation pour pratiquer une évaluation compatible avec le PEL (par exemple, l'évaluation et la notation de la compétence orale) ;
 - du matériel pour aider les enseignants à familiariser leurs apprenants avec l'auto-évaluation et l'évaluation paritaire.
-

10. Procédure d'accréditation

Un Comité européen de validation a été nommé par le Conseil de l'Europe ; il est en charge de l'accréditation de tous les Portfolios européens des langues. Les Portfolios candidats à l'accréditation à Strasbourg ont déjà fait l'objet d'un examen minutieux du Comité national de validation (ou autre instance) qui les recommande pour accréditation. Les Portfolios réalisés dans des pays qui ne disposent pas d'un Comité national de validation peuvent envoyer directement leur demande au Comité européen de validation (à l'attention de la Division des Langues Vivantes, Conseil de l'Europe, F - 67075 STRASBOURG). Les organisations non gouvernementales (ONG) internationales qui veulent poser leur candidature à l'accréditation suivent la même démarche. La procédure à suivre est explicitée dans le document *Règles pour l'accréditation de modèles du PEL* reproduit dans l'annexe D de ce guide.

11. Assurance qualité et élaboration de nouvelles versions du PEL

Toute personne impliquée dans le projet du *Portfolio européen des langues* se doit de s'intéresser à la qualité de toute création nouvelle d'un PEL – où que ce soit. Un PEL, ou un projet de PEL de bonne qualité dans un pays, accroît la réputation et la reconnaissance de tous les Portfolios. Afin de garantir des normes minimales, le Conseil de l'Europe a créé le Comité de validation qui accrédite ou pas les documents qui lui sont soumis.

L'assurance de la qualité est essentielle dès le début d'un projet de PEL. Il a pour objectif non seulement de veiller au respect des normes minimales du PEL mais aussi de produire un document de qualité qui réponde le mieux aux groupes cibles respectifs et ait une réelle possibilité d'être lancé et suivi dans le milieu visé. Les concepteurs d'un PEL doivent examiner les mesures suivantes afin de garantir un haut niveau de qualité en terme de démarches et de produits :

- Il faut constituer un groupe d'auteurs de sorte que les différentes capacités qui entrent dans la conception d'un PEL soient représentées ou alors, les auteurs devront trouver des personnes ressources pour celles de ces habiletés non représentées dans le groupe initial. Un PEL ne saurait être conçu par un auteur tout seul à son bureau ;
- Il faut étudier les comptes rendus des concepteurs et de l'expérimentation (disponibles sur le site Internet de la Division des Langues Vivantes du Conseil de l'Europe, ou par l'intermédiaire du Comité de validation, ou auprès de coordinateurs de projets dans les différents pays) ;
- Il faut établir des liens avec des auteurs de PEL expérimentés (travaillant si possible pour les mêmes groupes cibles) ;
- Il faut établir, dès le début, des contacts avec les utilisateurs potentiels (y compris les écoles, les employeurs et les institutions politiques) afin d'analyser les besoins et les souhaits ;
- Il faut expérimenter les outils à petite échelle avant de finaliser le PEL ;
- Il faut que le PEL dans son ensemble passe par une réelle expérimentation. Une expérimentation à petite échelle rend possible une collaboration étroite entre apprenants et enseignants et peut déboucher sur un feedback détaillé (par le feedback personnel, les études de cas). Il faudra toutefois être prudent lorsque les résultats sont généralisés. Une expérimentation à grande échelle faite convenablement est coûteuse et peut ne pas assez mobiliser tous les enseignants et les apprenants si le contact personnel est absent. Pourtant, on peut plus facilement en généraliser les résultats obtenus. Le pilotage d'un PEL à grande échelle a une retombée importante : il sera largement connu par l'expérimentation avant même d'être lancé ;
- Il faut poursuivre l'assurance de la qualité lors du lancement de la première version papier d'un PEL accrédité. Afin de le garder attrayant pendant des années, il faut actualiser le PEL et l'améliorer en ce qui concerne la maquette et les outils. Les mesures d'évaluation qui accompagnent l'introduction peuvent se combiner à la formation continue des enseignants (par exemple, études de cas, recherche action).

Les concepteurs ou les éditeurs d'un PEL accrédité doivent rendre compte de sa mise en œuvre au Comité européen de validation au moins tous les trois ans. La forme de ces rapports sera fournie par le Comité de validation.

Le Comité national de validation (ou autre instance), en collaboration avec les autorités éducatives nationales ou régionales peut être intéressé par des évaluations plus fréquentes.

12. Bibliographie

12.1. Modèles de Portfolios européens des langues

On peut consulter une liste tenue à jour de Portfolios européens des langues et de matériel d'accompagnement sur le site Internet du Conseil de l'Europe : <http://culture.coe.int/portfolio>

12.2. Rapports d'évaluation

L'information sur les résultats de la phase pilote officielle du PEL dans les différents pays se trouve dans les Comptes rendus successifs et le Rapport final du Rapporteur général :

- Schärer, Rolf (1998): Un Portfolio européen des langues. Premier rapport intérimaire.
Schärer, Rolf (1999): Un Portfolio européen des langues. Deuxième rapport intérimaire
Schärer, Rolf (2000): Un Portfolio européen des langues. Troisième rapport intérimaire
Schärer, Rolf (2000): Un Portfolio européen des langues. Rapport final. Phase pilote 1998 - 2000. Strasbourg: Conseil de l'Europe. DGIV/EDU/LANG (2000) 31 rév.

On trouvera des liens au sujet des projets divers du PEL sur le site Internet du Conseil de l'Europe

12.3. Documents du Conseil de l'Europe sur le Cadre européen commun de référence et le Portfolio des langues

- Alderson, J. Charles (ed.) (en prép.): *Case Studies on the Use of the Common European Framework* [titre de travail].
- Byram, Michael / Zarate, Geneviève / Neuner, Gerhard (1997a): *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un Cadre Européen de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes: études préparatoires*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Byram, Michael / Zarate, Geneviève / Neuner, Gerhard (1997b): *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching. Studies towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Christ, Ingeborg (1997): Portfolio européen des langues. In: Conseil de l'Europe 1997b, 82-86.
- Conseil de l'Europe (1993): *Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe: Objectifs, évaluation, certification. Rapport du Symposium de Rüschlikon, du 10 au 16 novembre 1991*. (Publié par North, Brian). Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle.
- Conseil de l'Europe (1996): *Portfolio Européen des Langues. Etude de faisabilité préparé par Christ, Ingeborg / Schärer, Rolf / Debyser, Francis / Dobson, Alan avec Kohonen, Viljo / Trim, John L.M. / Sheils, Joseph*. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle (= Apprentissage des langues et citoyenneté européenne CC-LANG (96)30).
- Conseil de l'Europe (1997a): *Portfolio Européen des Langues. Propositions d'élaboration avec des contributions par Christ, Ingeborg / Debyser, Francis / Dobson, Alan / Schärer, Rolf / Schneider, Günther / North, Brian et al. / Trim, John L.M.* Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle (= Apprentissage des langues et citoyenneté européenne CC-LANG (97)1).
- Conseil de l'Europe (1997b): *Apprendre les langues pour une nouvelle Europe. Rapport de la Conférence finale du Projet 'Apprentissage des langues et citoyenneté européenne', Strasbourg, 15-18 avril 1997*. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle (= Apprentissage des langues et citoyenneté européenne CC-LANG (97)7).
Online: <http://culture.coe.fr/lang/indexfr.html>
- Conseil de l'Europe (2001): *Un Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier. Online: <http://culture.coe.int/portfolio> [>Documentation > Un Cadre européen commun de référence pour les langues]
- Council of Europe (1992): *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Assessment and Certification. Symposium held in Rüschlikon, 10-16 November 1991*. (Edited by North, Brian). Strasbourg: Council for Cultural Co-operation.
-

- Council of Europe (1996): *European Language Portfolio. Feasibility Study Prepared by Christ, Ingeborg / Schärer, Rolf / Debyser, Francis / Dobson, Alan with Kohonen, Viljo / Trim, John L.M. / Sheils, Joseph*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation (= Language Learning for European Citizenship CC-LANG (96)30).
- Council of Europe (1997a): *European Language Portfolio. Propositions for Elaboration with Contributions by Christ, Ingeborg / Debyser, Francis / Dobson, Alan / Schärer, Rolf / Schneider, Günther/North, Brian (et al.) / Trim, John L.M.* Strasbourg: Council for Cultural Co-operation (= Language Learning for European citizenship CC-LANG (97)1).
- Council of Europe (1997b): *Language Learning for a New Europe. Report of the Final Conference of the Project 'Language Learning for European Citizenship', Strasbourg, 15-18 April 1997*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation (= Language Learning for European Citizenship CC-LANG (97) 7).
- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: CUP. Online: <http://culture.coe.int/portfolio> [>Documentation > Common European Framework of Reference for Languages]
- Holec, Henri / Little, David / Richterich René (1996a): *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Holec, Henri / Little, David / Richterich René (1996b): *Strategies in Language Learning and Use. Studies towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Kohonen, Viljo (2000): *A European Language Portfolio. Developing the Pedagogic Function of a European Language Portfolio: the "Dossier" Part and Student Guidance*. Strasbourg: Council of Europe. DGIV/EDU/LANG (2000)30
- Lenz, Peter / Schneider, Günther (en prép.): Developing the Swiss Version of the ELP. In: Alderson (ed.) (en prép.).
- Little, David (1999): *The European Language Portfolio and Self-assessment*. Strasbourg: Council of Europe, Document DECS/EDU/LANG(99) 30.
- Little, David / Perclová Radka (2001): *Le Portfolio Européen des Langues: Guide à l'usage des enseignants et des formateurs d'enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Little, David / Perclová Radka (2001): *The European Language Portfolio. Guide for Teachers and Teacher Trainers*. Strasbourg: Council of Europe.
- North, Brian (1992): European Language Portfolio: Some Options for a Working Approach to Design Scales for Proficiency. In: Council of Europe 1992, 158-174.
- North, Brian (1993): Un Portfolio européen des langues: options pour des échelles de compétence. In: Conseil de l'Europe 1993, 142-158.
- North, Brian (1994): *Scales of Language Proficiency. A Survey of some Existing Systems*. Strasbourg: Council of Europe (= Language Learning for European Citizenship).
- North, Brian (1997): Perspectives on Language Proficiency and Aspects of Competence. A Reference Paper Discussing Issues in Defining Categories and Levels. In: *Language Teaching* 30, 93-100.
- North, Brian (en prép. a): Developing Descriptor Scales of Language Proficiency for the CEF Common Reference Levels. In: Alderson (ed.) (en prép.).
- North, Brian (en prép. b): A CEF-based Self-assessment Tool for University Entrance. In: Alderson (ed.) (en prép.).
- North, Brian / Schneider, Günther (1998): Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales. In: *Language Testing* 15, 2, 217-262.
- Schärer, Rolf (1992): A European Language Portfolio - a Possible Format. In: Council of Europe 1992, 140-146.
- Schneider, Günther / North, Brian et al. (1997a): European Language Portfolio for Young People and Adults. In: Council of Europe: 1997a, 75-88.
- Schneider, Günther / North, Brian et al. (1997b): Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes. In: Conseil de l'Europe 1997a, 75-88.
- Trim, John L.M. (1997): A European Language Portfolio: Some Questions Relating to its Nature, Function, Form, Preparation and Distribution. In: Council of Europe 1997a, 3-12.
- Trim, John L.M. (2001) *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Guide général d'utilisation* (traduction en cours).

12.4. Autres publications concernant des portfolios

- Babylonia*. Special number in collaboration with the Council of Europe: European Language Portfolio - Portfolio européen des langues - Europäisches Sprachenportfolio - Portfolio europeo delle lingue - Portfolio europeic da las linguas. 1999/1.
- Babylonia*. European Language Portfolio II - Das europäische Sprachenportfolio II - Il Portfolio europeo delle lingue II - Le Portfolio européen des langues II - Il Portfolio europeic da las linguas II. 2000/4.
- CDIP – Swiss Conference of the Cantonal Directors of Education (ed.) (1998): *Information brochure European language Portfolio, Swiss Version*. Bern: CDIP/EDK (German version: *Informationsbroschüre*; French version: *Brochure d'information*; Italian version: *Opuscolo informativo*). Online: <http://www.unifr.ch/ids/Portfolio>

- Christ, Ingeborg (1998): Europäisches Portfolio für Sprachen - Eine Initiative des Europarats. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (ed.): *Wege zur Mehrsprachigkeit - Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Heft 2, 5-11.
- Christ, Ingeborg (1999): Das europäische Portfolio für Sprachen: Konzept und Funktionen. In: *Babylonia* 1, 10-13.
- Cok, Lucija (1999): *My First Portfolio of Languages. Izobrazevanje učiteljev za prenovljeno solo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. 103-105 [COBISS-ID 3235145]
- Cok, Lucija (1999): *Portfolio of Languages in Slovenia. Izobrazevanje učiteljev za prenovljeno solo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. 97-101 [COBISS-ID 3234889]
- Cok, Lucija et al. (1999): Moja prva jezikovna mapa. In: Lucija Cok / Neva Secerov (eds.) Pedagoška fakulteta. Ministrstvo za solstvo in sport R Slovenije. Garnitura. ISBN 86-7735-039-X. [COBISS-ID 100819968]
- Darabos, Zsuzsa (1999): Expérimentation hongroise. In: *Babylonia* 1, 57.
- Debyser, Francis (1999): Mon premier Portfolio de Langues. In: *Babylonia* 1, 45-46.
- Dobson, Alan (1999): The Challenge of a European Language Portfolio (ELP). In: *Babylonia* 1, 14-15.
- English language proficiency benchmarks for the pre-vocational sector*. Ed.: Refugee Language Support Unit, University of Dublin Trinity College. (Available from: Refugee Language Support Unit, 83 Waterloo Lane, Dublin 4; Fax: ++ (0)1 667 2355.)
- Farr, Roger (1991): *Portfolios: Assessment in Language Arts*. ERIC Digest (= ERIC Document Reproduction Service No ED334603).
- Flügel, Christoph (1996): Berufsmaturität, Sprachenportfolio und internationale Sprachdiplome. In: *Babylonia* 1, 49-57.
- Flügel, Christoph (1999): Europäisches Sprachenportfolio: zur Entwicklung der Schweizer Version. In: *Babylonia* 1, 36-39.
- Gerling, Ursula / Thürmann, Eike (1999): Das nordrhein-westfälische Portfolio der Sprachen für Schulen der Sekundarstufe I. In: *Babylonia* 1, 40-44.
- Hamp-Lyons, Liz (1996): Applying Ethical Standards to Portfolio Assessment of Writing in English as a Second Language. In: Milanovic, Michael / Saville, Nick (eds.) (1996): *Performance Testing, Cognition and Assessment: Selected papers from the 15th Language Testing Research Colloquium (LTRC), Cambridge and Arnhem*. Cambridge: Cambridge University Press (= Studies in Language Testing 3), 151-164.
- Hodel, Hans-Peter (2000): Evaluer un stage linguistique. In: *Babylonia* 1, 36-40.
- Khaleeva, Irina (1999): Why a European Language Portfolio looks promising. In: *Babylonia* 1, 20-21.
- Koch, Leo (1998): Schweizer Entwurf zu einem europäischen Sprachenportfolio. In: *Fremdsprache Deutsch* Nr. 19, 1998, 2, 38-39.
- Koch, Leo (2000): "In Ontario kann es vorkommen, dass ein Mädchen mit 15-16 Jahren mit ihrem Baby zur Schule kommt". Über sprachliche und interkulturelle Erfahrungen berichten. In: *Babylonia* 1, 47-49.
- Kohonen, Viljo (2000): Student Reflection in Portfolio Assessment: Making Learning More Visible. In: *Babylonia* 1, 15-18.
- Kolu, U. / Tapaninaho, H. (en prép.): Experiences of Portfolio-based Language Learning in Lower Secondary School. In: V. Kohonen / U. Pajukanta (eds.): *The European Language Portfolio – Experiences of the First Half of the Finnish EKS Project*. Tampere: Department of Teacher Education Publication Series (in Finnish).
- Koriakovsteva, N. / Yudina, Tatiana (1999): Piloting a European Language Portfolio at the Linguistic Lyceum of Moscow State Linguistic University. In: *Babylonia* 1, 51.
- Kujansivu, A. / Pajukanta, U. (en prép.): The Teacher as the Tutor of the Student's Portfolio Work. In: V. Kohonen / U. Pajukanta (eds.): *The European Language Portfolio – Experiences of the First Half of the Finnish EKS Project*. Tampere: Department of Teacher Education Publication Series (in Finnish).
- Lander, Frans (1999): Een Europees Taalportfolio als onderdeel van de het toekomstig Nederlands onderwijsbeleid. In: *Babylonia* 1, 22-24.
- Lenz, Peter (2000): Erfahrungen mit dem Europäischen Sprachenportfolio in der Schweiz. In: *Babylonia* 1, 23-28.
- McLagan, Patricia (1999): European Language Portfolio - Junior Version. In: *Babylonia* 1, 47-48.
- Meyer-Hesemann, Wolfgang (1999): Die bildungspolitische Bedeutung des Portfolio. In: *Babylonia* 1, 18-19.
- Moya, Sharon S. / O'Malley, Michael J. (1994): A Portfolio Assessment Model for ESL. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students* 13, 13-36.
Online: <http://www.ncbe.gwu.edu/miscpubs/jeilms/vol13/portfo13.htm>
- Nieweler, Andreas (1998): Portfolio für Sprachen - Ein Instrument zur Eigenevaluation des Fremdsprachenerwerbs. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (ed.): *Wege zur Mehrsprachigkeit - Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Heft 2, 12-19.
- North, Brian (1999): The European Common Reference Levels and the Portfolio. In: *Babylonia* 1, 25-28.
- North, Brian / Schneider, Günther (1998): Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales. In: *Language Testing* 15, 2, 217-262.
- Oertle Bürki, Cornelia (1999): Le portfolio suisse et ses implications sur la politique des langues. In: *Babylonia* 1, 16-17.
- Padilla, Amado M. / Aninao, Juan C. / Sung, Hyekyung (1996): Development and Implementation of Student Portfolios in Foreign Language Programs. In: *Foreign Language Annals* 29/3, 429-438.
-

- Pajukanta, U. (1999): The Language Portfolio as a Tool for Tutoring Students' Oral Skills and Reflection. In: P. Kaikkonen / V. Kohonen (eds.): *The Living Curriculum 2*. Tampere: Department of Teacher Education Series A 18, 109-118 (in Finnish).
- Päkkilä, T. (en prép.): The European Language Portfolio Changes the Teacher's Professional Role. In: V. Kohonen / U. Pajukanta (eds.): *The European Language Portfolio – Experiences of the First Half of the Finnish EKS Project*. Tampere: Department of Teacher Education Publication Series (in Finnish).
- Palmer Wolf, Dennie (1989): Portfolio Assessment: Sampling Student Work. In: *Educational Leadership* 46/7, 35-39.
- Schärer, Rolf (1999): A European Language Portfolio. The Pilot Phase 1998-2000 - Perspectives 2001. In: *Babylonia* 1, 58-60.
- Schneider, Günther (1999a): *Wozu ein Sprachenportfolio? Funktionen und Merkmale des Europäischen Sprachenportfolios (Schweizer Version)*. Online: <http://www.portfoliolangues.ch> [> Informations de fond].
- Schneider, Günther (1999b): Funktionen und wissenschaftliche Grundlagen der Kompetenzbeschreibungen im Sprachenportfolio. In: *Babylonia* 1, 29-33.
- Schneider, Günther / North, Brian (1999): *"In anderen Sprachen kann ich ..." - Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Umsetzungsbericht*. Bern, Aarau: Nationales Forschungsprogramm 33 (NFP33), Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).
- Schneider, Günther / North, Brian (2000): *"Dans d'autres langues je suis capable de ..." Echelles pour la description, l'évaluation et l'auto-évaluation des compétences en langues étrangères. Rapport de valorisation*. Berne / Aarau: Programme national de recherche 33 (PNR33), Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE).
- Schneider, Günther / North, Brian (2000): *Fremdsprachen können - was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur/Zürich: Rüegger.
- Sheils, Joseph (1999): Le Portfolio européen des langues: vers une citoyenneté démocratique. The European Language Portfolio: towards a democratic citizenship. In: *Babylonia* 1, 6-7.
- Stoks, Gé (1999): The Dutch Portfolio Project. In: *Babylonia* 1, 54-56.
- Thürmann, Eike (2001): *Das Portfolio-ABCDarium*. Online: www.learn-line.nrw.de/angebote/portfolio/index.html
- Tracer*. Revue d'innovation et de recherches en enseignement des langues vivantes. Dossier Portfolio 15, 1999.
- Trim, John L.M. (1999): Common Tools to Promote Linguistic and Cultural Diversity, Respect, Tolerance and Understanding in Europe. In: *Babylonia* 1, 8-9.
- Weiss, Jacques (2000): Le portfolio, instrument de légitimation et de formation. In: *Revue française de pédagogie* 132, 11-22.

12.5. Références utiles sur Internet

La Division des langues vivantes du Conseil de l'Europe a ouvert un site Internet pour toute information sur le Portfolio européen des langues, site relié à des sites PEL locaux: <http://culture.coe.int/portfolio>

Annexes

Annexe A : Niveaux communs de référence

Annexe B : Passeport de langues standard

Annexe C : Principes et lignes directrices

Annexe D : Règles pour l'accréditation de modèles de PEL

Annexe E : Formulaire de demande de validation et d'accréditation d'un Portfolio

Annexe A

Niveaux communs de référence

- Echelle globale
 - Grille pour l'auto-évaluation
-

Échelle globale

Utilisateur expérimenté	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
Utilisateur indépendant	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
Utilisateur élémentaire	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant - par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. - et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Grille pour l'auto-évaluation

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une oeuvre littéraire.
P A R L E R	Prende part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une oeuvre littéraire.

Annexe B

Passeport de langues standard





COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

European Language Portfolio

Portfolio européen des langues

Passeport de langues Language Passport



Le Conseil de l'Europe est une organisation intergouvernementale dont le siège permanent est à Strasbourg, France. Sa mission première est de renforcer l'unité du continent et de protéger la dignité des citoyens de l'Europe en veillant au respect de nos valeurs fondamentales: la démocratie, les droits de l'homme et la prééminence du droit.

Un de ses objectifs principaux est de susciter la prise de conscience d'une identité culturelle européenne et de développer la compréhension mutuelle entre les peuples de cultures différentes. C'est dans ce contexte que le Conseil de l'Europe coordonne l'introduction d'un Portfolio Européen des Langues, comme étant un document personnel fait pour encourager et faire reconnaître l'apprentissage des langues et les expériences interculturelles de toutes sortes.

Contact:

Division des Langues vivantes
Direction Générale IV
Conseil de l'Europe, Strasbourg, France
site Internet: <http://culture.coe.int/lang>
© 2000 Conseil de l'Europe, Strasbourg, France

Ce Passeport de langues fait partie du Portfolio européen des langues (PEL) remis par:
Nom de l'Institution / Instance (avec site Internet)

The Council of Europe is an intergovernmental organisation with its permanent headquarters in Strasbourg, France. Its primary goal is to promote the unity of the continent and guarantee the dignity of the citizens of Europe by ensuring respect for our fundamental values: democracy, human rights and the rule of law.

One of its main aims is to promote awareness of a European cultural identity and to develop mutual understanding among people of different cultures. In this context the Council of Europe is coordinating the introduction of a European Language Portfolio to support and give recognition to language learning and intercultural experiences at all levels.

Contact:

Modern Languages Division
Directorate General IV
Council of Europe, Strasbourg, France
Web site: <http://culture.coe.int/lang>
© 2000 Council of Europe, Strasbourg, France

This Language Passport is part of the European Language Portfolio (ELP) issued by:
Name of Institution / Body (with web site)

Passeport de langues

Ce document est un bilan des savoir-faire, des certifications ou des diplômes ainsi que des expériences vécues dans différentes langues. Il fait partie d'un Portfolio Européen des Langues qui se compose du présent Passeport, d'une Biographie Langagière et d'un Dossier comprenant des matériaux qui documentent et illustrent les expériences effectuées et les compétences acquises. Les compétences en langues sont décrites dans les termes des niveaux de compétence présentés dans le document «Un Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer». L'échelle est présentée dans le présent Passeport de langues (grille pour l'auto-évaluation).

Ce Passeport de langues est recommandé pour utilisation par des adultes (16+).

Le Passeport de langues inclut la liste des langues dans lesquelles le titulaire a des compétences. Il se compose:

- d'un profil des compétences en langues en relation avec le Cadre Européen Commun
- d'un résumé d'expériences linguistiques et interculturelles
- d'une liste de certificats et diplômes

Pour tout renseignement concernant les niveaux de compétences en plusieurs langues, consultez le site Internet du Conseil de l'Europe: <http://culture.coe.int/lang>

Language Passport

This document is a record of language skills, qualifications and experiences. It is part of a European Language Portfolio which consists of a Passport, a Language Biography and a Dossier containing materials which document and illustrate experiences and achievements. Language skills are defined in terms of levels of proficiency presented in the document «A Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment». The scale is illustrated in this Language Passport (Self-assessment grid).

This Language Passport is recommended for adult users (16+).

The Language Passport lists the languages that the holder has some competence in. The contents of this Language Passport are as follows:

- *a profile of language skills in relation to the Common European Framework*
- *a résumé of language learning and intercultural experiences*
- *a record of certificates and diplomas*

For further information, guidance and the levels of proficiency in a range of languages, consult the Council of Europe web site: <http://culture.coe.int/lang>



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

European Language Portfolio
Portfolio européen des langues

Portfolio Européen des Langues: modèle accrédité N° 0.2000
European Language Portfolio: accredited model No. 0.2000

Accordé à / Awarded to

Le présent modèle est conforme aux Principes et Lignes directrices communs.

CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE
COMITE DE L'EDUCATION – COMITE DE VALIDATION DU PEL

This model conforms to common Principles and Guidelines.

COUNCIL FOR CULTURAL CO-OPERATION
EDUCATION COMMITTEE – ELP VALIDATION COMMITTEE

Nom:
Name:

Profil linguistique

Profile of Language Skills



Nom
Name

Langue(s) maternelle(s)
Mother-tongue(s)

Autres langues
Other languages

Auto-évaluation
Self-assessment

Ecouter
Listening
 Prendre part à une conversation
Spoken interaction
 Ecrire
Writing

Lire
Reading
 S'exprimer oralement en continu
Spoken production

Langue Language

langue language

	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Exemple Exemple

Langue Language

	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Langue Language

	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Auto-évaluation
Self-assessment

Ecouter
Listening
 Prendre part à une conversation
Spoken interaction
 Ecrire
Writing

Lire
Reading
 S'exprimer oralement en continu
Spoken production

Langue Language

	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Langue Language

	A1	A2	B1	B2	C1	C2

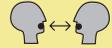
Langue Language

	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Langue Language

	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Grille pour l'auto-évaluation

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Comprendre  Ecouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
 Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.
Parler  Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.
 S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs et mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
Ecrire  Ecrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

Self-assessment grid

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Understanding  Listening	I can understand familiar words and very basic phrases concerning myself, my family and immediate concrete surroundings when people speak slowly and clearly.	I can understand phrases and the highest frequency vocabulary related to areas of most immediate personal relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local area, employment). I can catch the main point in short, clear, simple messages and announcements.	I can understand the main points of clear standard speech on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. I can understand the main point of many radio or TV programmes on current affairs or topics of personal or professional interest when the delivery is relatively slow and clear.	I can understand extended speech and lectures and follow even complex lines of argument provided the topic is reasonably familiar. I can understand most TV news and current affairs programmes. I can understand the majority of films in standard dialect.	I can understand extended speech even when it is not clearly structured and when relationships are only implied and not signalled explicitly. I can understand television programmes and films without too much effort.	I have no difficulty in understanding any kind of spoken language, whether live or broadcast, even when delivered at fast native speed, provided I have some time to get familiar with the accent.
 Reading	I can understand familiar names, words and very simple sentences, for example on notices and posters or in catalogues.	I can read very short, simple texts. I can find specific, predictable information in simple everyday material such as advertisements, prospectuses, menus and timetables and I can understand short simple personal letters.	I can understand texts that consist mainly of high frequency everyday or job-related language. I can understand the description of events, feelings and wishes in personal letters.	I can read articles and reports concerned with contemporary problems in which the writers adopt particular attitudes or viewpoints. I can understand contemporary literary prose.	I can understand long and complex factual and literary texts, appreciating distinctions of style. I can understand specialised articles and longer technical instructions, even when they do not relate to my field.	I can read with ease virtually all forms of the written language, including abstract, structurally or linguistically complex texts such as manuals, specialised articles and literary works.
Speaking  Spoken interaction	I can interact in a simple way provided the other person is prepared to repeat or rephrase things at a slower rate of speech and help me formulate what I'm trying to say. I can ask and answer simple questions in areas of immediate need or on very familiar topics.	I can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar topics and activities. I can handle very short social exchanges, even though I can't usually understand enough to keep the conversation going myself.	I can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. I can enter unprepared into conversation on topics that are familiar, of personal interest or pertinent to everyday life (e.g. family, hobbies, work, travel and current events).	I can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible. I can take an active part in discussion in familiar contexts, accounting for and sustaining my views.	I can express myself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. I can use language flexibly and effectively for social and professional purposes. I can formulate ideas and opinions with precision and relate my contribution skilfully to those of other speakers.	I can take part effortlessly in any conversation or discussion and have a good familiarity with idiomatic expressions and colloquialisms. I can express myself fluently and convey finer shades of meaning precisely. If I do have a problem I can backtrack and restructure around the difficulty so smoothly that other people are hardly aware of it.
 Spoken production	I can use simple phrases and sentences to describe where I live and people I know.	I can use a series of phrases and sentences to describe in simple terms my family and other people, living conditions, my educational background and my present or most recent job.	I can connect phrases in a simple way in order to describe experiences and events, my dreams, hopes and ambitions. I can briefly give reasons and explanations for opinions and plans. I can narrate a story or relate the plot of a book or film and describe my reactions.	I can present clear, detailed descriptions on a wide range of subjects related to my field of interest. I can explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.	I can present clear, detailed descriptions of complex subjects integrating sub-themes, developing particular points and rounding off with an appropriate conclusion.	I can present a clear, smoothly-flowing description or argument in a style appropriate to the context and with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points.
Writing  Writing	I can write a short, simple postcard, for example sending holiday greetings. I can fill in forms with personal details, for example entering my name, nationality and address on a hotel registration form.	I can write short, simple notes and messages. I can write a very simple personal letter, for example thanking someone for something.	I can write simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. I can write personal letters describing experiences and impressions.	I can write clear, detailed text on a wide range of subjects related to my interests. I can write an essay or report, passing on information or giving reasons in support of or against a particular point of view. I can write letters highlighting the personal significance of events and experiences.	I can express myself in clear, well-structured text, expressing points of view at some length. I can write about complex subjects in a letter, an essay or a report, underlining what I consider to be the salient issues. I can select a style appropriate to the reader in mind.	I can write clear, smoothly-flowing text in an appropriate style. I can write complex letters, reports or articles which present a case with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points. I can write summaries and reviews of professional or literary works.

Résumé des expériences linguistiques et interculturelles

Summary of language learning and intercultural experiences

Nom
Name



COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE
European Language Portfolio
Portfolio européen des langues

→1 Jusqu'à 1 an
Up to 1 year

→3 Jusqu'à 3 ans
Up to 3 years

→5 Jusqu'à 5 ans
Up to 5 years

5→ Plus de 5 ans
Over 5 years

Langue: Language:																								
Apprentissage et utilisation de la langue dans le pays/la région où la langue n'est pas utilisée: Language learning and use in country/region where the language is not spoken:	→1	→3	→5	5→	→1	→3	→5	5→	→1	→3	→5	5→	→1	→3	→5	5→	→1	→3	→5	5→	→1	→3	→5	5→
Enseignement primaire / secondaire / professionnel Primary/secondary/vocational education																								
Enseignement supérieur Higher education																								
Éducation des adultes Adult education																								
Autres cours Other courses																								
Utilisation régulière sur le lieu de travail Regular use in the workplace																								
Contacts réguliers avec des locuteurs de cette langue Regular contact with speakers of the language																								
Autre Other																								
Informations complémentaires concernant des expériences linguistiques et interculturelles Further information on language and intercultural experiences																								

Résumé des expériences linguistiques et interculturelles

Summary of language learning and intercultural experiences

Nom
Name



COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE
European Language Portfolio
Portfolio européen des langues

→1 Jusqu'à 1 mois / Up to 1 month →3 Jusqu'à 3 mois / Up to 3 months →5 Jusqu'à 5 mois / Up to 5 months 5→ Plus de 5 mois / Over 5 months

Langue: Language:																								
Séjours dans une région où la langue est utilisée: Stays in a region where the language is spoken:	→1	→3	→5	5→	→1	→3	→5	5→	→1	→3	→5	5→	→1	→3	→5	5→	→1	→3	→5	5→	→1	→3	→5	5→
Participation à un cours de langue Attending a language course																								
Etudes, formation dans la langue Using the language for study or training																								
Utilisation professionnelle de la langue Using the language at work																								
Autre Other																								
Informations complémentaires concernant des expériences linguistiques et interculturelles Further information on language and intercultural experiences																								



Annexe C

Principes et lignes directrices



PRINCIPES ET LIGNES DIRECTRICES

Dans l'intérêt de

- la qualité et de la crédibilité du PEL dans sa fonction pédagogique et en tant que support de présentation des expériences et compétences et de
- la qualité, validité et transparence de chaque PEL dans le contexte européen

les autorités, décideurs politiques, concepteurs de PEL, enseignants et apprenants s'engagent à respecter ces *Principes et Lignes directrices* lors de la création, utilisation et promotion d'un Portfolio européen des langues.

1. Le PEL reflète les objectifs du Conseil de l'Europe. Il s'agit notamment :

- 1.1 d'approfondir la compréhension mutuelle entre citoyens en Europe ;
- 1.2 de respecter la diversité des cultures et des modes de vie ;
- 1.3 de protéger et d'encourager la pluralité linguistique et culturelle ;
- 1.4 de favoriser le développement du plurilinguisme tout au long de la vie ;
- 1.5 de contribuer au développement personnel de l'apprenant en langues ;
- 1.6 de contribuer au développement de la capacité d'apprentissage autonome des langues ;
- 1.7 de promouvoir la cohérence et la transparence des programmes de langues ;
- 1.8 de décrire clairement les compétences linguistiques et les qualifications afin de faciliter la mobilité.

2. Le PEL :

- 2.1 est un instrument destiné à promouvoir le plurilinguisme et le pluriculturalisme ;
- 2.2 est la propriété de l'apprenant ;
- 2.3 valorise toutes compétences langagières et interculturelles ainsi que toutes expériences acquises dans le système éducatif formel ou en dehors de celui-ci ;
- 2.4 est un instrument pour la promotion de l'autonomie de l'apprenant ;
- 2.5 a une fonction pédagogique, dans la mesure où il guide et soutient l'apprenant dans le processus d'apprentissage des langues, et une fonction de présentation / documentation puisqu'il permet de mentionner les capacités en langues ;
- 2.6 est basé sur le Cadre européen commun de référence et fait une référence explicite aux niveaux de compétence communs ;
- 2.7 encourage l'auto-évaluation de l'apprenant (qui est habituellement combinée avec l'évaluation par des enseignants) et l'évaluation par des autorités pédagogiques et des organismes de certification ;
- 2.8 a un minimum de caractéristiques communes (exposées ci-dessous) qui en font un instrument reconnaissable et compréhensible dans toute l'Europe ;
- 2.9 peut être l'un des modèles d'une série de PEL que l'apprenant possèdera au cours de son apprentissage tout au long de la vie ; les différents modèles de PEL peuvent répondre aux différents besoins des apprenants en fonction de leur âge, des objectifs et contextes d'apprentissage ainsi que de leur vécu.

3. Les autorités qui entreprennent la production d'un PEL pour un ou plusieurs groupes d'apprenants cibles devraient:

- 3.1 élaborer des PEL en conformité avec les objectifs et les principes décrits dans ce document et dans le Cadre européen commun de référence ;
- 3.2 respecter la structure en trois parties du PEL, afin que chaque apprenant ait la possibilité d'utiliser chacune d'entre elles selon ses besoins particuliers et son contexte éducatif :
 - **Passeport** : Le Passeport donne une vue d'ensemble des capacités de l'apprenant en différentes langues à un moment donné ; cette vue d'ensemble est définie en termes de capacités en relation avec les niveaux de compétence du Cadre européen commun de référence ; le Passeport mentionne les certifications officielles et fait état des compétences langagières et d'expériences d'apprentissage linguistiques et interculturelles significatives ; il inclut des informations sur les compétences partielles et spécifiques ; il réserve une place à l'auto-évaluation, à l'évaluation par des enseignants et des institutions scolaires, ainsi que par des organismes de certification. Il exige que soit mentionné explicitement sur quelle base, quand et par qui l'évaluation a été réalisée. Afin de faciliter la reconnaissance du PEL au niveau pan-européen et la mobilité des citoyens, le Conseil de l'Europe propose un Résumé de Passeport standardisé pour les apprenants adultes.
 - **Biographie langagière** : Cette partie est organisée de façon à favoriser l'implication de l'apprenant dans la planification de son apprentissage, dans la réflexion sur cet apprentissage et dans l'évaluation de ses progrès ; elle donne à l'apprenant l'occasion d'établir ce qu'il/elle sait faire dans chaque langue et de mentionner les expériences culturelles vécues dans le contexte éducatif officiel ou en dehors de celui-ci ; elle est organisée en vue de la promotion du plurilinguisme (c'est-à-dire, le développement de compétences dans plusieurs langues).
 - **Dossier** : Le Dossier offre à l'apprenant la possibilité de sélectionner des matériaux qui lui serviront à documenter et à illustrer ses acquis ou les expériences mentionnées dans la Biographie Langagière ou le Passeport.
- 3.3 adopter les conventions terminologiques et utiliser les titres et les rubriques convenus dans au moins une des langues officielles du Conseil de l'Europe (le français ou l'anglais), à côté de toute autre langue ;
- 3.4 garantir la disponibilité du PEL et de documents annexes dans la/les langue(s) nationale(s) et, dans la mesure du possible, dans les langues cibles et dans celles des apprenants quand c'est pertinent et réalisable ;
- 3.5 adapter le PEL aux besoins différents des apprenants selon leur âge, objectifs d'apprentissage et la diversité des contextes éducatifs et des cultures, et en particulier développer, quand il y a lieu, des modèles distincts pour les groupes d'âge tout en facilitant la reconnaissance mutuelle de tous les modèles utilisés et la continuité entre les différents secteurs éducatifs, établissements scolaires, régions et pays ;
- 3.6 respecter le caractère européen du PEL de façon à assurer la reconnaissance mutuelle des Portfolios à l'intérieur et au-delà des frontières nationales, ce qui passe par une indication des compétences qui soit transparente au niveau international grâce à son ancrage dans les catégories et les niveaux de compétence décrits dans le Cadre européen commun de référence ;

- 3.7 soumettre le PEL pour approbation au Conseil de l'Europe ou aux autres instances nommées par le Conseil de l'Europe à cet effet avant sa publication et mise en œuvre ;
- 3.8 suivre et évaluer l'utilisation du PEL et transmettre des rapports sur les résultats aux instances de coordination appropriées ;
- 3.9 rechercher à améliorer le PEL à la lumière de l'expérience.

4. Les autorités et institutions éducatives utilisant un PEL accepteront :

- 4.1 de créer des conditions dans lesquelles les PEL peuvent être utilisés d'une manière efficace par rapport aux objectifs et aux principes définis ci-dessus, en particulier en recherchant la meilleure articulation possible entre le PEL et les programmes et curricula nationaux ;
- 4.2 de faire en sorte que tous les apprenants qui le désirent puissent obtenir et utiliser un PEL ;
- 4.3 de reconnaître l'apprenant en tant que propriétaire du PEL ;
- 4.4 de faire en sorte que les objectifs et les finalités du PEL soient compris par les apprenants et que ceux-ci en comprennent le contenu ;
- 4.5 de promouvoir le concept de citoyenneté européenne en fournissant un instrument permettant de mettre en évidence toutes les compétences et expériences linguistiques et interculturelles, y compris, le cas échéant, les langues autochtones des minorités et les langues des migrants ;
- 4.6 de faire en sorte que les apprenants soient fortement encouragés à développer des compétences en plusieurs langues, ce qui peut inclure des compétences partielles/spécifiques (par exemple des capacités réceptives, ou des compétences pour des tâches précises) même à des niveaux modestes ;
- 4.7 d'aider les enseignants à utiliser le PEL par le biais de programmes de formation d'enseignants, leur donnant tout le soutien nécessaire ;
- 4.8 d'aider les apprenants à utiliser le PEL efficacement ;
- 4.9 d'aider les apprenants à développer leur autonomie et une conscience critique de leur apprentissage et à évaluer leurs compétences langagières et interculturelles ;
- 4.10 de reconnaître équitablement toutes compétences langagières et interculturelles, indépendamment du fait qu'elles aient été acquises dans le système éducatif formel ou en dehors de celui-ci ;
- 4.11 de reconnaître, soutenir et valoriser d'autres PEL que des apprenants individuels posséderaient et voudraient présenter ou garder ;
- 4.12 d'assurer une large publicité au PEL et de diffuser des exemples de bonne pratique.

Annexe D

Règles pour l'accréditation de modèles de PEL

REGLES POUR L'ACCREDITATION DE MODELES DE PEL

- Présidence du comité: Le Comité de validation a un président et un vice-président. Le président convoque les réunions et fixe l'ordre du jour. Le président a une voix prépondérante en cas d'égalité de voix. Si nécessaire, le président ou trois membres titulaires du Comité peuvent demander la convocation d'une réunion.
- Secrétariat du comité: La Division des langues vivantes du Conseil de l'Europe assurera le secrétariat du Comité de validation.
- Bureau du comité: Un bureau (de quatre membres au maximum) peut préparer les décisions concernant des demandes d'accréditation ; il assure, en tant que de besoin, que l'orientation requise est donnée, ainsi que la continuité entre les réunions.
- Méthodes de travail : Le Comité peut, si nécessaire et à l'initiative du Président, prendre sa décision par la voie d'une procédure écrite.
- Procédures de vote: Le quorum est atteint lorsque les deux tiers des membres du Comité sont présents. Sont considérés présents ceux qui répondent à la procédure écrite.
- Les décisions seront prises à la majorité des voix des membres du Comité.
- En cas d'égalité de voix, le président aura une voix prépondérante.
- Délais: Les invitations aux réunions seront envoyées au moins quinze jours civils avant celles-ci. Les demandes d'accréditation, les demandes de conseils et tous les autres documents pertinents seront normalement mis à la disposition des membres du Comité et des consultants désignés au moins trois mois avant la date à laquelle le Comité devrait prendre une décision.

PROCEDURES DE VALIDATION

Principes et méthodes

A. Le principe de l'auto déclaration:

Les demandeurs déclarent:

- la conformité du modèle de PEL présenté aux *Principes et Lignes directrices*, ou les raisons de tout écart proposé par rapport au modèle;
- leur engagement vis-à-vis des *Principes et des lignes directrices* et les raisons de tout écart proposé par rapport à ceux-ci;
- le respect de la partie commune et toutes les variantes proposées par rapport à celle-ci;
- les liens avec le *Cadre européen commun de référence*;
- les parties impliquées dans le projet proposé ;
- la manière dont le PEL sera produit et diffusé.

B. Les informations sont données et reçues de bonne foi.

C. Une maquette du modèle de PEL doit pouvoir être examinée avant pour l'obtention de l'accréditation.

D. Pour garantir la qualité et la crédibilité du PEL en tant qu'instrument pédagogique et d'information, le Comité vérifiera la conformité du format, du contenu et de l'intention du PEL avec les *Principes et Lignes directrices*.

Il utilisera sa discrétion pour se former un avis sur le degré de conformité avec les éléments communs nécessaire dans chaque cas et l'acceptabilité des écarts proposés.

Si nécessaire, il demandera des informations complémentaires et fournira des conseils avant de prendre une décision.

E. Le Comité examinera les avis des comités nationaux ou de tout autre organe représentatif.

Plusieurs modèles de PEL spécifiques peuvent être accrédités, même lorsque les groupes cibles se chevauchent.

Le Comité s'efforcera de favoriser la coopération entre les concepteurs pour éviter de multiplier inutilement les modèles de PEL.

L'avis des autorités nationales et régionales de l'enseignement concernant les modèles de PEL pour les secteurs de l'enseignement scolaire sera pris en compte.

F. La décision du Comité de validation quant à l'accréditation sera communiquée aux demandeurs dans les dix jours ouvrés qui suivent la réunion.

G. L'accréditation ne porte pas atteinte aux droits éventuels des tiers.

Demande d'accréditation Le formulaire de demande concernant l'accréditation d'un modèle de PEL peut être téléchargé depuis <http://culture.coe.fr/lang> ou obtenu en s'adressant à la Division des langues vivantes du Conseil de l'Europe.

Ce formulaire fournit des conseils pour une auto évaluation du modèle de PEL proposé par l'autorité ou autre instance.

En règle générale, le modèle de PEL est adressé pour avis ou conseil au Comité national ou à l'ONGI compétente, selon les procédures prévues.

La demande d'accréditation devra parvenir au Comité de validation au plus tard trois mois avant la date de réunion communiquée par le Secrétariat.

Le formulaire complété et signé sera envoyé à l'adresse suivante:
Comité européen de validation
A/s Division des langues vivantes
Direction de l'éducation, DG IV
Conseil de l'Europe
F – 67075 Strasbourg

La demande sera accompagnée d'une maquette du modèle de PEL proposé en quinze exemplaires.

Le secrétariat accusera réception des demandes.

Le cas échéant, de nouvelles informations seront demandées au demandeur.

Demande de conseils Les autorités ou organisations désireuses de produire un modèle de PEL peuvent demander à un stade précoce au Comité de validation des conseils et une première réaction.

Un projet de maquette du modèle de PEL sera joint le cas échéant.

Confirmation d'accréditation La réponse à la demande d'accréditation sera communiquée par écrit par le Secrétariat.

Les modèles de PEL accrédités porteront un *numéro d'accréditation*. Tous les modèles accrédités seront cités sur le site Internet du PEL.

Les modèles accrédités auront le droit:

- d'utiliser le logo du Conseil de l'Europe complété par la mention *Portfolio européen des langues* (© du Conseil de l'Europe) pour illustrer le modèle de PEL accrédité;
- d'utiliser le timbre d'accréditation sur le modèle de PEL et ses différentes parties;
- d'utiliser ces logos, noms et timbres en anglais et/ou en français, langues officielles du Conseil de l'Europe, et dans toute autre langue conformément à la politique linguistique de l'Etat membre.

Ces droits impliquent les conditions suivantes :

- l'obligation de respecter les *Principes et Lignes directrices* acceptés lors de la mise en œuvre et de l'utilisation du modèle de PEL accrédité;
- leur engagement à promouvoir le plus possible la mise en œuvre des recommandations;
- toutes les conditions supplémentaires raisonnables jugées nécessaires par le Comité européen de validation.

Durée de l'accréditation **L'accréditation d'un modèle de PEL est liée à la production, à la diffusion et à l'utilisation du document en question.**

Les modifications apportées à un modèle de PEL accrédité seront soumises au Comité national, à l'ONGI compétente ou, à défaut, au Comité de validation qui apprécieront si une nouvelle procédure d'accréditation est nécessaire. Dans ce cas, le modèle de PEL révisé comportera un nouveau numéro d'accréditation.

Retrait de l'accréditation L'accréditation peut être retirée par le Comité européen de validation en cas d'abus et/ou d'infraction grave aux *Principes et Lignes directrices*.

Finances Les dépenses des membres du Comité européen de validation seront prises en charge par le Fonds culturel du Conseil de l'Europe.

Des frais d'expertise et de conseils peuvent être imputés aux demandeurs.

Des frais peuvent être demandés pour la procédure de validation et l'utilisation du nom « Portfolio européen des langues » (© du Conseil de l'Europe). Des royalties peuvent être réclamées quand il s'agit de publications commerciales.

Les demandeurs seront informés à l'avance de toute implication financière.

Révision du règlement Le règlement et les procédures peuvent être revus à tout moment par le
Révision des procédures Comité européen de validation avec l'accord du Comité de l'éducation.

Strasbourg, le 8 septembre 2000

Annexe E

Formulaire de demande de validation et d'accréditation d'un Portfolio



COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE
EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO
PORTFOLIO EUROPÉEN DES LANGUES

COMITE DE VALIDATION PEL

Le modèle de PEL proposé doit tenir compte des préoccupations du Conseil de l'Europe, à savoir:

- le renforcement de la compréhension mutuelle entre les citoyens européens;
- le respect de la diversité des cultures et des modes de vie,
- la protection et la promotion de la diversité linguistique et culturelle;
- le développement du plurilinguisme tout au long de l'existence;
- le développement personnel des apprenants;
- le développement de l'aptitude à l'apprentissage autonome des langues;
- la transparence et la cohérence des programmes d'apprentissage des langues;
- la description claire des compétences et qualifications linguistiques, de manière à favoriser la mobilité.

2. Description de votre modèle de PEL:	oui	en partie	non	commentaires (ajouter des feuillets supplémentaires si nécessaire)
2.1. Votre PEL est-il un instrument destiné à promouvoir le plurilinguisme et le pluriculturalisme ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.2. Est-il la propriété de l'apprenant?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.3. Répertorie-t-il la totalité des compétences et expériences linguistiques et culturelles de l'apprenant, qu'elles aient été acquises dans le cadre du système éducatif ou en dehors ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.4. Constitue-t-il un outil destiné à accroître l'autonomie de l'apprenant ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.5. A-t-il à la fois une fonction pédagogique de soutien pour l'apprentissage de langues étrangères, et une fonction de présentation des compétences linguistiques acquises ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.6. Est-il basé sur le Cadre de référence européen commun, avec une indication explicite des niveaux de compétence communs ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.7. Encourage-t-il l'auto-évaluation de l'apprenant (habituellement combinée avec une évaluation par les enseignants) et l'évaluation par des autorités de l'éducation et des organismes de certification ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.8. Comporte-t-il un minimum de caractéristiques (exposées dans les <i>Lignes directrices</i>) le rendant reconnaissable et compréhensible dans toute Europe?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.9. Correspond-il aux besoins spécifiques de votre groupe cible?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	



COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE

EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO
PORTFOLIO EUROPÉEN DES LANGUES

COMITE DE VALIDATION PEL

Les modèles de PEL doivent se composer des trois grandes parties suivantes:

- le Passeport;
- la Biographie langagière;
- le Dossier.

Les apprenants devront pouvoir les utiliser en fonction de leurs besoins respectifs dans le contexte d'apprentissage dans lequel ils se trouvent.

Les modèles de PEL doivent respecter les conventions terminologiques et reprendre les intitulés et rubriques définis par le Conseil de l'Europe.

En plus de toute autre langue éventuelle, le Passeport du PEL sera rédigé dans au moins l'une des langues officielles du Conseil de l'Europe (anglais ou français).

3. La partie Passeport de votre PEL

	oui	en partie	non	commentaires
3.1 Donne-t-elle une vue d'ensemble des compétences linguistiques de la personne à un moment donné ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3.2 Permet-elle de mentionner les qualifications formelles et l'ensemble des compétences linguistiques et interculturelles significatives?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3.3 Permet-elle de recenser les expériences linguistiques et interculturelles spécifiques?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3.4 Permet-elle de mentionner les compétences linguistiques partielles et spécifiques?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3.5 Permet-elle l'auto-évaluation, l'évaluation par des enseignants, ainsi que par des institutions scolaires et des organismes de certification ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3.6 Comporte-t-elle des informations sur les bases et la date de l'évaluation, ainsi que sur la personne qui a procédé à cette évaluation ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3.7 Les capacités et compétences sont-elles présentées en fonction des niveaux décrits dans le Cadre européen commun de référence ? Sinon, indiquer la correspondance entre les niveaux utilisés et ce Cadre de référence.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3.8 Le Passeport tient-il compte des besoins des apprenants en fonction de leur âge, de leurs objectifs, du contexte d'apprentissage et de leur parcours antérieur?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3.9 Assure-t-il la continuité entre les différents établissements, secteurs et régions éducatifs ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3.10 Respecte-t-il le caractère européen du PEL, de manière à favoriser la reconnaissance mutuelle des portfolios à l'intérieur et au-delà des frontières nationales ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	



COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE

EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO
PORTFOLIO EUROPÉEN DES LANGUES

COMITE DE VALIDATION PEL

Les modèles de PEL, et plus particulièrement les biographies langagières et les documents correspondants, doivent être disponibles dans la ou les langues nationales ainsi que, si nécessaire et dans la mesure du possible, dans les langues cibles et dans la langue maternelle de l'apprenant.

Le Comité de validation dispose d'un pouvoir discrétionnaire pour décider du degré de conformité d'un modèle avec le tronc commun exigé et de l'admissibilité des variantes proposées dans chaque cas particulier.

Des modèles de PEL particuliers pourront, en principe, être accrédités, même lorsque les groupes cibles se recouvrent partiellement, pour autant qu'on n'aboutisse pas à une prolifération inutile de modèles.

Le Comité européen de validation prendra en compte, le cas échéant, l'avis des comités nationaux et des autres organes compétents.

4. La Biographie langagière

- | | | | | |
|------|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 4.1 | Favorise-t-elle l'implication de l'apprenant dans la planification de son apprentissage ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.2 | Facilite-t-elle la réflexion sur le processus d'apprentissage? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.3 | Facilite-t-elle la réflexion sur les progrès accomplis et l'évaluation de ces derniers ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.4 | Incite-t-elle l'apprenant à définir ses compétences dans chaque langue ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.5 | L'encourage-t-elle à mentionner les expériences d'apprentissage linguistique et culturel faites dans le cadre éducatif officiel et en dehors de celui-ci? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.6 | Est-elle organisée de manière à promouvoir le plurilinguisme, c'est-à-dire l'acquisition de compétences dans plusieurs langues? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.7 | Les niveaux utilisés correspondent-ils à ceux du Cadre européen commun de référence ? Dans le cas contraire, indiquer la correspondance avec ces derniers. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.8 | Les descripteurs utilisés ont-ils été testés auprès du public visé? Sont-ils transparents et compréhensibles pour le groupe d'âge concerné? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.9 | Les niveaux et descripteurs utilisés sont-ils compatibles avec les programmes ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.10 | Les critères d'évaluation sont-ils conformes au Cadre européen commun de référence? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.11 | Les niveaux et descripteurs correspondent-ils à ceux employés dans des modèles de PEL d'autres secteurs éducatifs? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.12 | Y a-t-il des descripteurs spécifiques? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE
EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO
PORTFOLIO EUROPÉEN DES LANGUES

COMITE DE VALIDATION PEL

Les autorités et institutions qui utilisent un PEL devront créer les conditions permettant son usage effectif au regard des principes et des objectifs fixés, tout en tenant compte des impératifs inhérents aux programmes et des contextes d'apprentissage et d'enseignement.

Les apprenants devront être vivement encouragés à développer leurs compétences dans plusieurs langues, ne serait-ce que dans un domaine spécifique et partiel, même à un niveau modeste. Une aide leur sera nécessaire, au moins dans un premier temps, pour utiliser efficacement et utilement le PEL.

On devra, en particulier, les aider à acquérir une certaine autonomie et une attitude critique vis-à-vis de leurs performances, ainsi qu'à évaluer leurs compétences linguistiques et interculturelles.

A cet effet, les enseignants devront recevoir une formation et une assistance appropriées.

5. Le Dossier

- 5.1 Permet-il à l'apprenant de sélectionner les supports qui lui serviront à attester et à illustrer ses acquis ou ses expériences?
- 5.2 Peut-il être mis à jour et réorganisé?
- 5.3 Encourage-t-il le plurilinguisme?
- 5.4 Favorise-t-il la créativité dans le développement personnel de l'apprenant, y compris pour l'apprentissage des langues?

6. Principes généraux

- 6.1 Dans votre cas, est-il possible aux apprenants qui le souhaitent d'obtenir et d'utiliser votre PEL? Indiquer quels sont les circuits de distribution et les coûts pour un apprenant.
- 6.2 L'apprenant est-il considéré comme le propriétaire de son PEL?
- 6.3 Avez-vous l'intention de veiller à ce que les apprenants comprennent les objectifs et la finalité du PEL? De quelle manière?
- 6.4 Le concept de citoyenneté européenne sera-t-il favorisé par le recensement des compétences et des acquis linguistiques, y compris, le cas échéant, dans les langues des minorités nationales et des populations immigrées?
- 6.5 Les autres PEL éventuellement détenus par les apprenants et que ceux-ci souhaiteraient conserver ou présenter seront-ils reconnus, soutenus et valorisés?



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO
PORTFOLIO EUROPÉEN DES LANGUES

COMITE DE VALIDATION PEL

Les frais des membres du Comité européen de validation seront pris en charge par le Fonds culturel du Conseil de l'Europe.

Des frais d'expertise, d'assistance, etc. pourront être facturés au demandeur.

Une redevance pourra également être exigée pour l'utilisation du nom „Portfolio européen des langues“ et du logo du Conseil de l'Europe.

L'accréditation sera confirmée par écrit par le secrétariat, qui indiquera clairement les droits et obligations y afférant.

Les modèles de PEL validés comporteront un numéro d'accréditation

7. Informations complémentaires

8. Souhaitez-vous bénéficier d'une assistance pour la production de votre PEL?

9. Production du PEL

oui non

9.1 Le modèle du PEL pour lequel l'accréditation est demandée sera-t-il produit au nom des demandeurs?

9.2 Sinon, par qui sera-t-il produit et au nom de qui?

9.3 Des intérêts commerciaux sont-ils en jeu?

9.4 A combien d'exemplaires le PEL sera-t-il produit?

9.5 De quelle manière l'évaluation et, le cas échéant, la révision seront-elles effectuées?.....

.....

10. Signature

Lieu et date