



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE
Language Policy Division
Division des Politiques linguistiques

ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE

LANGUES DANS/POUR L'ÉDUCATION

Langues dans et pour l'éducation : apports éventuels des « approches portfolio »

Mike Fleming et David Little

Document de réflexion préparé pour le Forum politique Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles

Genève, Suisse, 2-4 novembre 2010

Division des Politiques linguistiques

Direction de l'Éducation et des langues, DGIV
Conseil de l'Europe, Strasbourg

www.coe.int/lang/fr

© Conseil de l'Europe, septembre 2010

Les vues exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement la ligne officielle du Conseil de l'Europe.

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction de tout ou d'une partie du document doivent être adressées au Directeur de l'éducation et des langues du Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex ou decs-lang@coe.int).

La reproduction d'extraits est autorisée, sauf à des fins commerciales, à condition que la source soit mentionnée.

Table des matières

Introduction	5
1 Les valeurs du Conseil de l'Europe et leur impact sur l'éducation	5
2 La Division des Politiques linguistiques et les portfolios	8
2.1 Le Portfolio européen des langues (PEL).....	9
2.2 Autobiographie de rencontres interculturelles (ARI).....	11
2.3 L'avenir du PEL	11
3 Le projet « Langues dans l'éducation/Langues pour l'éducation »	12
4 Les approches portfolio dans le projet Langues dans l'éducation / Langues pour l'éducation	14
4.1 Enseignement primaire	14
4.2 Enseignement post-primaire/secondaire	15
Conclusion	16

Introduction

Le Portfolio européen des langues (PEL), dont le concept est né en 1997, a été officiellement lancé en 2001. Aujourd'hui, cet instrument est utilisé dans près de trente Etats membres du Conseil de l'Europe (au printemps 2010, cent sept modèles avaient été accrédités). Destiné à soutenir l'apprentissage et l'utilisation des langues secondes et étrangères (L2), le PEL ne concerne qu'une partie des aspects traités dans le projet *Langues dans l'éducation/Langues pour l'éducation*.

Centré sur les valeurs fondamentales du Conseil de l'Europe, ce nouveau projet a pour objectif de promouvoir l'éducation plurilingue et interculturelle pour tous, et, dans cette optique, il entend tout particulièrement soutenir l'inclusion des apprenants issus de groupes sociaux vulnérables, désavantagés et marginalisés. Les principes et arguments développés dans le cadre de ce projet, ainsi que les instruments qu'il propose aux Etats membres, ont des implications pour l'organisation et le contenu des curriculums. Mais l'éducation ne devrait pas seulement être guidée – voire déterminée – par les valeurs du Conseil de l'Europe : elle devrait également s'efforcer de transmettre ces valeurs aux apprenants en les plaçant au cœur de leur apprentissage. Pour ce faire, il est nécessaire d'avoir recours à des instruments qui soutiennent les approches pédagogiques fondées sur ces valeurs. C'est donc dans ce contexte que le présent document de réflexion soulève les questions suivantes : Des approches portfolio peuvent-elles soutenir de tels instruments ? Si oui, quelles configurations conviendrait-il d'adopter ? Le fait que le projet *Langues dans l'éducation/Langues pour l'éducation* couvre un champ bien plus large que le PEL pourrait-il avoir des conséquences pour la portée et la structure du Portfolio ? L'expérience pédagogique acquise au cours des dix ans de mise en œuvre du PEL peut-elle être utilisée au profit du nouveau projet ?

1 Les valeurs du Conseil de l'Europe et leur impact sur l'éducation

Le Conseil de l'Europe a pour mission de veiller au respect de valeurs fondamentales : les droits de l'homme, la démocratie et l'Etat de droit, qu'il reconnaît non seulement comme les principes fondamentaux d'une société civilisée et tolérante, mais aussi comme des éléments essentiels pour la stabilité, la croissance économique et la cohésion sociale en Europe. C'est donc pour assurer le respect de ces valeurs que l'Organisation s'engage envers l'inclusion et la cohésion sociales, le respect de la diversité et le dialogue interculturel, et qu'elle accorde une place centrale à la citoyenneté démocratique et au rôle des langues dans ce processus. A cet égard, la bonne participation aux processus démocratiques dépend de la capacité à faire une utilisation réfléchie, analytique et critique de la langue ; et, lorsque les processus démocratiques dépassent les frontières linguistiques, cette participation dépend également de la capacité à communiquer dans plus d'une langue. Le Conseil de l'Europe a toujours placé ces deux considérations au cœur des travaux qu'il mène dans le domaine de l'éducation.

Dans les années 1970, l'Organisation était étroitement associée à un mouvement fondé sur le concept d'éducation permanente (aujourd'hui appelé « apprentissage tout au long de la vie »). Ce mouvement a élaboré de nombreux types de propositions qui étaient innovantes dans la mesure où elles accordaient une grande attention à la

« nécessité de développer la liberté de l'individu en développant les capacités qui lui permettront d'agir avec plus de responsabilité dans la conduite des affaires de la société dans laquelle il vit ». ¹ Cette préoccupation, qui comporte inévitablement une dimension politique, découle de l'idée selon laquelle l'éducation des adultes devrait être

« un moyen de conscientisation et de libération de l'homme et, dans certains cas, un moyen de changement du milieu lui-même. De l'homme essentiellement conçu comme 'produit' de sa société l'on passe au concept de l'homme 'producteur' de sa société ». ²

Ainsi, selon cette approche, l'éducation des adultes devrait viser à améliorer la qualité de vie en promouvant l'égalité des chances, l'autonomie responsable, le développement personnel et la démocratisation du processus éducatif. ³ Dans ce contexte, la démocratisation devait permettre d'atteindre deux objectifs : donner aux adultes la possibilité de « surmonter le défi de l'inégalité dans l'accès aux différents secteurs de l'éducation et types d'enseignement existants » et « encourager un nouveau type de production culturelle en tenant compte des véritables problèmes qui se posent dans la vie quotidienne ». ⁴

Ces idées ont inspiré une nouvelle approche de l'éducation aux langues étrangères qui a été présentée pour la première fois par Henri Holec dans l'ouvrage « *Autonomie et apprentissage des langues étrangères* », publié par le Conseil de l'Europe en 1979. L'auteur, qui préconisait le passage de « *l'apprentissage dirigé* » à « *l'apprentissage auto-dirigé* », s'appuyait pour cela sur un ensemble de principes politiques et pratiques résumés dans la déclaration suivante, selon laquelle l'un des idéaux du Conseil de l'Europe est de :

« démocratiser le processus d'apprentissage des langues en fournissant les outils conceptuels nécessaires à la planification, à l'élaboration et à la mise en œuvre d'enseignements étroitement adaptés aux besoins, aux motivations et aux caractères particuliers des apprenants et leur permettant dans la mesure du possible de diriger et de contrôler leurs propres progrès ». ⁵

Selon H. Holec, qui définit l'apprenant *autonome* comme un apprenant qui a « la capacité de prendre en charge son propre apprentissage » ⁶, le concept d'autonomie a des conséquences non seulement pour l'organisation de l'apprentissage, mais aussi pour le type de connaissances acquises. Ainsi, il estime que si les objectifs et le contenu de l'apprentissage sont déterminés par les apprenants eux-mêmes, « au

¹ Holec, H., *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Oxford : Pergamon, 1981, p.1. (Première publication : Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1979.)

² Janne, H. *Organisation, contenu et méthodes de l'éducation des adultes*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1977, p.14.

³ Ibid., pp.16–17 (traduction libre).

⁴ Ibid., p.17 (traduction libre).

⁵ Trim, J. L. M., *Des voies possibles pour l'élaboration d'une structure générale d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1978, p.1.

⁶ Loc. cit., p.3.

*savoir subjectif et universel se substituent [...] des savoirs subjectifs et individuels : l'apprenant n'est plus confronté à une réalité 'indépendante' [...] à laquelle il ne peut que se soumettre, mais à une réalité qu'il construit et qu'il domine ».*⁷

C'est la nécessité de relever les défis posés par les nouvelles technologies et d'exploiter leur potentiel qui a poussé H. Holec à s'intéresser à l'organisation de l'apprentissage. Ses travaux ont rapidement entraîné un intérêt croissant pour l'apprentissage autonome et l'auto-apprentissage des langues. Par ailleurs, ses considérations épistémologiques correspondaient à des développements pédagogiques éclairés par les théories constructivistes de l'apprentissage, dans lesquelles la langue et la communication jouent un rôle central. Fondées sur diverses formes de recherches relatives aux pratiques dans les salles de classes, ces théories soutiennent que le savoir se construit par le biais de processus collaboratifs fondés sur la parole exploratoire et le dialogue interactif, que « *le contenu de l'apprentissage est pour ainsi dire indissociable de l'aptitude à communiquer ce savoir* »⁸ et que la parole, « *bien qu'elle ne soit pas l'exact reflet de la pensée, constitue un outil pour mener une réflexion sur ces processus et les contrôler* ».⁹ Ainsi, selon cette approche, la langue serait à la fois un support pour l'expression du savoir et un outil d'étude et de réflexion sur les modes de construction de celui-ci : « *La langue est un moyen pour tout individu de s'interroger non seulement sur son savoir, mais aussi sur la façon dont il l'a acquis, c'est-à-dire sur les stratégies mises en œuvre pour utiliser ce savoir – ce qui, par conséquent, lui permet de choisir la stratégie la mieux adaptée au problème auquel il est confronté* ».¹⁰ Ces arguments sont à l'origine de travaux plus récents sur la « pédagogie dialogique », qui joue un rôle de plus en plus important dans la recherche pédagogique dans plusieurs pays européens et qui est étroitement associée à l'apprentissage et à l'évaluation soutenus par un portfolio.¹¹ Ces travaux fournissent une base empirique à l'idée selon laquelle l'apprentissage autonome, en tant que phénomène épistémologique, est construit et mis en œuvre par le biais d'un discours éducatif véritablement dialogique. La nature réciproque du dialogue permet de garantir une interaction critique entre le savoir relatif au curriculum, d'une part, et les expériences et le savoir que les apprenants acquièrent en dehors du cadre scolaire, d'autre part. Elle garantit également une dynamique qui permet aux apprenants d'assimiler progressivement la langue de scolarisation, au fur et à mesure qu'ils s'approprient les connaissances transmises par l'école.

⁷ Ibid., p.22.

⁸ Barnes, D., « *From communication to curriculum* », Harmondsworth : Penguin, 1976, p.20 (traduction libre).

⁹ Ibid., p.98 (traduction libre).

¹⁰ Ibid (traduction libre).

¹¹ Voir, par exemple : Alexander, R. J., « *Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk* », York : Dialogos, 2006 ; Mercer, N., « *The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners* », Clevedon : Multilingual Matters, 1995 ; Mercer, N. & Littleton, K., « *Dialogue and the development of children's thinking : a sociocultural approach* », Abingdon: Routledge, 2007 ; Ruf, U., Keller, S. & Winter, F., « *Besser Lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis* », Seelze-Velber: Klett/ Kallmeyer, 2008 ; Winter, F., « *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schulleistungen* », Baltmannsweiler : Schneider, 2004.

L'association plus récente du concept d'« autonomie de l'apprenant » aux aspects sociaux de l'apprentissage et à un discours véritablement dialogique contribue à éviter que la notion d'« autonomie » ne soit mal interprétée dans ce contexte, c'est-à-dire à faire en sorte qu'elle ne soit pas perçue comme une approche pédagogique centrée sur l'individu, aux dépens de la communauté et de la vie sociale. Au contraire, le savoir et la compréhension s'acquièrent dans des environnements partagés, communs – pas dans un monde isolé ; c'est l'utilisation active de la langue qui confère un sens à cette dernière. Cette précision évite également de créer une dichotomie qui n'a pas lieu d'être entre, d'une part, une approche purement subjective et relativiste (selon laquelle l'individu serait seul à construire le savoir) et une approche objective (selon laquelle l'individu n'est que le simple récepteur d'une réalité externe). Par conséquent, l'ancrage des valeurs du Conseil de l'Europe dans les pratiques pédagogiques implique une nouvelle perception de l'apprenant, qui ne doit plus être considéré simplement comme un receveur passif et isolé de connaissances, mais comme un participant actif et communautaire, qui réfléchit à son apprentissage, est conscient de son propre répertoire plurilingue, valorise la diversité et acquiert des compétences qui lui permettent de mener une réflexion critique. Tels sont les objectifs que les approches portfolio entendent servir.

2 La Division des Politiques linguistiques et les portfolios

La Division des Politiques linguistiques promeut actuellement deux portfolios : le Portfolio européen des langues (PEL)¹² et l'Autobiographie de rencontres interculturelles (ARI).¹³ Tous deux s'inscrivent dans le contexte général de l'apprentissage et de l'évaluation soutenus par un portfolio, deux concepts qui, dans un premier temps, ont été développés en réaction à l'évaluation pratiquée par le biais de tests standardisés. Ainsi, les premiers défenseurs des portfolios affirmaient que les tests standardisés ne servent pas réellement l'apprentissage, et qu'au contraire, ils encouragent l'idée selon laquelle il n'existe pas nécessairement de lien entre, d'une part, l'enseignement et l'apprentissage, et, d'autre part, l'évaluation. Les portfolios, quant à eux, permettent de créer une interaction positive entre l'apprentissage et l'évaluation : l'évaluation *de* l'apprentissage peut également *servir* l'apprentissage. La philosophie sur laquelle reposent ces instruments est donc étroitement liée au mouvement britannique de l'« évaluation en faveur de l'apprentissage » (« *assessment-for-learning* »)¹⁴ et à l'intérêt croissant pour la pédagogie dialogique mentionnée précédemment. Les portfolios peuvent contribuer à structurer les processus d'apprentissage : ils peuvent être utilisés par les apprenants pour donner forme aux matériels qu'ils rassemblent pour un projet précis, et pour conserver ces matériels. Ils peuvent également servir de base pour pratiquer des évaluations dans lesquelles l'apprentissage n'est pas considéré comme un simple produit, mais comme un processus ; enfin, ils peuvent être utilisés pour présenter les acquis de l'apprentissage. Chacun à sa façon, le PEL et l'ARI offrent ces diverses possibilités.

¹² <http://www.coe.int/portfolio>

¹³ <http://www.coe.int/lang> → Autobiographie de rencontres interculturelles.

¹⁴ Voir, par exemple, Black, P. & William, D., « *Assessment and classroom learning* », *Assessment in Education* 5.1, 1998, pp.7–74 ; Black, P. & William, D., « *Assessment for learning in the classroom* », in Gardner, J. (éd.), *Assessment and learning*, London : Sage, 2006, pp.9–25.

2.1 Le Portfolio européen des langues (PEL)

Bien que sa forme définitive ait été déterminée lors du projet *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne* (1989–96) du Conseil de l'Europe, le PEL porte indiscutablement la marque de projets plus anciens de l'Organisation. Ainsi, sa fonction de présentation a été conçue pour répondre aux mêmes préoccupations que celles qui étaient à l'origine des initiatives visant à créer un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage de la L2 par les adultes dans les années 1970¹⁵, tandis que sa fonction pédagogique reflète l'engagement du Conseil de l'Europe envers les échanges culturels, l'apprentissage tout au long de la vie et l'autonomie de l'apprenant. C'est le Symposium de Rüslikon (« Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe »), organisé en 1991 par les autorités fédérales suisses en collaboration avec la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction publique (CDIP), qui a donné l'impulsion décisive pour la création du PEL. En effet, dans les conclusions de l'événement, les participants recommandent au Conseil de l'Europe d'encourager l'élaboration d'un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage des langues et de constituer un groupe de travail chargé d'examiner les formes et les fonctions possibles d'un Portfolio européen des langues. Ce Cadre européen commun devait avoir pour but de « promouvoir et faciliter la coopération entre les établissements d'enseignement de différents pays ; [d'] asseoir sur une bonne base la reconnaissance réciproque des qualifications en langues ; [et d'] aider les apprenants, les enseignants, les concepteurs de cours, les organismes de certification et les administrateurs de l'enseignement à situer et à coordonner leurs efforts ».¹⁶ Quant au PEL, il « comprendrait une première section situant les qualifications officiellement décernées par rapport à une échelle européenne commune, une autre dans laquelle l'apprenant garderait trace des expériences jalonnant son parcours, et éventuellement une troisième qui réunirait des exemples de travaux accomplis. Il conviendrait que les éléments du portfolio susceptibles d'être situés en référence au Cadre commun le soient ».¹⁷

Cette recommandation annonce clairement la structure tripartite du PEL (passeport de langues, biographie langagière, dossier), l'interdépendance de ses fonctions pédagogique et de présentation, et son lien avec le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR). Les *Principes et Lignes directrices* relatifs au PEL décrivent ce dernier comme un instrument qui reflète les objectifs du Conseil de l'Europe dans la mesure où il vise le respect de la « diversité des cultures et des modes de vie », « le développement du plurilinguisme tout au long de la vie » et « le développement de la capacité d'apprentissage autonome des langues ».¹⁸ Ainsi, les PEL accrédités doivent permettre de sensibiliser à la dimension interculturelle de l'apprentissage et de l'utilisation de la L2, de promouvoir le plurilinguisme et de

¹⁵ Voir, par exemple : Conseil de la coopération culturelle, *Un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes. Rapport d'un symposium tenu à Ludwigshafen-am-Rhein, Allemagne, 7–14 septembre 1977*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1979.

¹⁶ Conseil de la coopération culturelle, *Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certification, Rapport du Symposium de Rüslikon*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1992, p.38.

¹⁷ Ibid., p.40.

¹⁸ Voir *Portfolio européen des langues : textes de référence essentiels*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2006, p.10 (<http://www.coe.int/portfolio> → PROCÉDURES DE VALIDATION).

soutenir le développement de l'apprentissage autonome. Pour atteindre ces objectifs, il convient d'adopter des approches pédagogiques centrées sur deux types de pratiques réflexives. La première concerne la façon d'« apprendre à apprendre » et les implications interculturelles et plurilingues de l'apprentissage et de l'utilisation de la L2. La plupart des PEL tentent de susciter une telle réflexion en proposant des pages qui guident l'analyse des styles et stratégies d'apprentissage, qui permettent aux apprenants de rendre compte de rencontres interculturelles significatives et les invitent à élaborer le profil de leur répertoire plurilingue. Ce processus réflexif peut tout aussi bien être interactif et communicatif qu'individuel et cognitif ; et, bien que la tenue d'un PEL soit une tâche que l'apprenant effectue individuellement, c'est en instaurant un dialogue exploratoire avec l'enseignant et les autres apprenants à partir de ces pages qu'il a le plus de chances de développer sa capacité de réflexion analytique.

Le deuxième type de pratique réflexive sur lequel repose le PEL se rapporte aux compétences communicationnelles acquises petit à petit par l'apprenant. Ainsi, l'instrument s'appuie sur des listes de repérages constituées de descripteurs de « capacités à faire » relatives aux différentes activités du curriculum (ÉCOUTER, LIRE, PRENDRE PART À UNE CONVERSATION, S'EXPRIMER ORALEMENT EN CONTINU, ÉCRIRE) et sur les niveaux de compétences du CECR pour définir les objectifs d'apprentissage, suivre les progrès des apprenants et évaluer leurs acquis. Concernant ce dernier point, les élèves doivent apprendre à pratiquer l'auto-évaluation, et, encore une fois, c'est en instaurant un dialogue exploratoire avec l'enseignant et les autres apprenants qu'ils ont plus de chances d'acquérir cette compétence (ils peuvent, par exemple, discuter de ce qu'implique au juste une tâche communicationnelle particulière, ou des types de preuves qu'ils doivent être en mesure de présenter pour justifier des résultats de leurs auto-évaluations). Il est possible de recourir à l'évaluation par les pairs pour conférer une dimension collaborative et interactive à l'auto-évaluation.¹⁹

Les trois axes majeurs du PEL – l'autonomie de l'apprenant, l'apprentissage interculturel et le plurilinguisme – en font un outil multidimensionnel qui reflète les valeurs clés du Conseil de l'Europe. Toutefois, dans la pratique, il semblerait que l'accent soit mis davantage sur l'autonomie de l'apprenant que sur les deux autres dimensions – ce qui n'est guère surprenant car, dans la plupart des contextes, le PEL doit trouver sa place aux côtés d'un manuel et d'autres matériels d'enseignement/apprentissage. Par conséquent, on dispose d'un espace limité pour son utilisation. En outre, depuis la phase de projets pilotes (1998–2000), le PEL a tendance à être utilisé de façon isolée par des enseignants d'une langue précise, plutôt que par des équipes d'enseignants qui collaborent au sein d'un même établissement scolaire ou d'une autre institution d'éducation.²⁰ Or, on peut raisonnablement penser que ce n'est que lorsque le PEL sera mis à profit pour créer une interaction entre l'apprentissage des différentes langues et les contacts avec les autres cultures que les dimensions du plurilinguisme et de l'apprentissage interculturel occuperont la place qui

¹⁹ Les implications du PEL pour l'évaluation en général sont présentées dans une étude préliminaire disponible sur le site du Portfolio. Voir D. Little, *Le Portfolio européen des langues : lieu d'interaction entre pédagogie et évaluation*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2009 (www.coe.int/portfolio).

²⁰ Il est cependant à souligner que, dans le cadre de son programme à moyen terme, le CELV mène actuellement un projet consacré à l'emploi du PEL à l'échelle de l'établissement scolaire (voir elp-wsu.ecml.at).

leur revient. Pour que cela se produise, il pourrait s'avérer nécessaire de créer un nouveau type d'espace dans le curriculum.

2.2 Autobiographie de rencontres interculturelles (ARI)

– L'Autobiographie de rencontres interculturelles est un projet né du PEL. Comme souligné précédemment, bon nombre des premiers utilisateurs du PEL se concentraient tout particulièrement – voire exclusivement – sur le soutien que l'instrument peut apporter au développement de l'apprentissage autonome. D'où l'émergence de propositions visant à contrer ce qui était perçu comme une tendance à minimiser la dimension interculturelle du PEL. Mais ces propositions sont rapidement devenues des projets à part entière et ont été développées séparément pour donner suite au Livre blanc du Conseil de l'Europe sur le dialogue interculturel, intitulé « Vivre ensemble dans l'égalité ». ²¹ En effet, la section 5.3 de ce document stipule que « *des outils complémentaires devraient être développés afin d'encourager les élèves à exercer un jugement critique et autonome y compris à porter un regard critique sur leurs propres réactions et attitudes face à d'autres cultures* ». C'est dans ce contexte qu'a été créée l'ARI, qui entend susciter une telle réflexion critique à partir d'une seule et unique rencontre interculturelle. L'Autobiographie comporte un ensemble de questions posées dans un ordre déterminé par la recherche sur le développement de la conscience interculturelle. Dans la version standard, qui s'adresse aux adolescents et aux adultes, ces questions sont regroupées dans différentes sections intitulées : LA RENCONTRE, L'AUTRE PERSONNE OU LES AUTRES PERSONNES, VOS SENTIMENTS, LES SENTIMENTS DE L'AUTRE PERSONNE, DIFFÉRENCES ET SIMILITUDES, SE PARLER, EN SAVOIR PLUS, RECOURS AUX COMPARAISONS POUR MIEUX COMPRENDRE, RÉTROSPECTIVE ET REGARD VERS L'AVENIR. La version destinée aux jeunes apprenants présente un cadre quelque peu simplifié, tout en reposant sur la même structure générale. ²²

L'ARI a été conçue pour favoriser le même type de réflexion que les pages du PEL consacrées à « apprendre à apprendre », à l'apprentissage interculturel et au plurilinguisme. Bien que la version standard puisse être utilisée exclusivement à des fins de réflexion personnelle, elle peut également faire l'objet d'une médiation, et la réflexion qu'elle suscite peut être soutenue par le biais d'un dialogue exploratoire. La version pour jeunes apprenants repose quant à elle explicitement sur la médiation par le biais de ce type de dialogue, étant donné que certains des apprenants concernés ne sont pas capables de lire les questions tout seuls, et donc, encore moins d'y répondre par écrit. Comme le Portfolio, l'Autobiographie a donc pour objectif de soutenir le développement de la capacité de réflexion de l'apprenant ; tous deux visent à stimuler et à orienter la discussion fondée sur la réflexion. Encore une fois, le lien avec la pédagogie dialogique est manifeste.

2.3 L'avenir du PEL

Le PEL a eu un impact significatif sur l'enseignement et l'apprentissage de la L2 en Europe – c'est indéniable. Il a en effet contribué à attirer l'attention des autorités éducatives, des concepteurs de curriculums, des auteurs de manuels, des formateurs

²¹ www.coe.int/dialogue

²² Les deux versions de l'ARI ainsi que divers matériels de soutien peuvent être téléchargés à partir du site Internet du Conseil de l'Europe (www.coe.int/lang → AUTOBIOGRAPHIE DE RENCONTRES INTERCULTURELLES).

d'enseignants, des enseignants et des apprenants sur l'autonomie de l'apprenant, l'auto-évaluation, l'apprentissage interculturel et, enfin, sur l'objectif que représente le plurilinguisme. Toutefois, malgré le nombre important de PEL validés et accrédités, la mise en œuvre de l'instrument pose souvent problème. Ces difficultés peuvent être liées à un manque de soutien officiel, mais aussi au fait qu'en encourageant l'apprentissage interculturel et le plurilinguisme, le PEL remet en question les curriculums existants. De la même manière, le fait de soutenir l'apprentissage autonome remet en question les pratiques éducatives traditionnelles. L'importance et la portée du PEL semblent également constituer des obstacles à une adoption généralisée de l'instrument, en particulier lorsque celui-ci doit être utilisé parallèlement à un manuel, car le recours régulier au PEL dans les salles de classe demande alors des adaptations majeures des pratiques pédagogiques existantes. Par conséquent, il serait très certainement contre-productif d'étendre la portée des PEL destinés aux adolescents et aux adultes.²³

En 2011, le système actuel de validation et d'accréditation des PEL sera remplacé par un processus d'enregistrement basé sur une auto-déclaration. Les portfolios conserveront néanmoins la même structure (passeport de langues, biographie langagière et dossier) et le même objectif, à savoir le soutien à l'apprentissage autonome, à l'apprentissage interculturel et au plurilinguisme. En vue de faciliter l'élaboration de nouveaux modèles, le Comité de validation du PEL a mis au point un ensemble de maquettes et autres supports qui devraient permettre d'assurer un meilleur équilibre entre l'apprentissage interculturel, le plurilinguisme et l'apprentissage autonome. A cet égard, il est notamment à souligner que les maquettes de passeports de langues pour adolescents/adultes et jeunes apprenants ont été révisées afin que les utilisateurs du PEL puissent rendre compte de manière plus détaillée du développement de leur profil plurilingue.²⁴

3 Le projet « Langues dans l'éducation/Langues pour l'éducation »

Comme mentionné dans l'introduction du présent document, le projet *Langues dans l'éducation/Langues pour l'éducation* vise lui aussi à encourager l'éducation plurilingue et interculturelle, et il est lui aussi axé sur les valeurs fondamentales du Conseil de l'Europe, notamment la promotion des droits de l'homme et de la démocratie. Toutefois, sa portée ne se limite pas à l'acquisition des L2: il traite de tous les aspects de l'éducation aux langues – et de l'éducation à toutes les langues, c'est-à-dire aux langues de scolarisation (langue en tant que matière et langue d'enseignement des autres matières), aux langues régionales et minoritaires, aux langues étrangères et aux langues classiques. Le projet repose notamment sur le principe selon lequel le multilinguisme et le plurilinguisme ne sont pas des phénomènes rares ou atypiques, mais des situations courantes.²⁵ Par conséquent, les écoles ont à la fois un devoir

²³ Pour une description plus détaillée de l'impact du PEL, voir Stoicheva, M., Hughes, G. & Speitz, H., « Portfolio européen des langues : étude d'impact », Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2009. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.coe.int/portfolio>.

²⁴ Ces maquettes et supports sont disponibles sur le site Internet consacré au PEL (<http://www.coe.int/portfolio>).

²⁵ Voir Coste, D. et al., « L'éducation plurilingue et interculturelle comme droit ». Disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc>.

moral consistant à élaborer des politiques, et un intérêt pragmatique à créer des instruments qui reposent sur la reconnaissance de cette diversité.

Il convient de considérer les deux composantes de la/des langue(s) de scolarisation (la « langue comme matière » et la « langue d'enseignement des autres matières ») l'une par rapport à l'autre. L'expression « langue comme matière » désigne l'enseignement de la langue nationale/officielle et de la littérature correspondante (l'enseignement du français en France ou du grec en Grèce, par exemple). Mais l'éducation aux langues ne se limite pas à la seule « langue comme matière » : des compétences linguistiques sont également nécessaires dans toutes les autres disciplines, parfois décrites – à tort – comme des « disciplines non linguistiques ». En effet, les compétences communicationnelles telles que la lecture et la compréhension de textes descriptifs, la compréhension d'explications orales et la production orale ou écrite ne sont pas nécessaires uniquement pour la « langue comme matière ». Non seulement celles-ci sont utiles dans les autres matières, mais elles sont étroitement déterminées par les fondements conceptuels et les processus caractéristiques de ces matières. On commet souvent l'erreur de penser que dans les disciplines dites « non linguistiques », ces compétences s'acquièrent spontanément, et qu'il n'est donc pas nécessaire d'y accorder une attention particulière dans le cadre de ces cours ou de procéder à un enseignement spécifique (ou à un rappel) des compétences acquises dans la langue en tant que matière. Il importe de reconnaître ces besoins, et ce, tout particulièrement dans le cas des apprenants vulnérables.

S'agissant de la langue de scolarisation, on observe essentiellement deux grandes sources d'inégalité, qu'il convient de prendre en considération.²⁶ La première concerne le caractère inéquitable de l'accès à l'éducation lorsque la langue d'origine de l'apprenant n'est présente dans les écoles ni en tant que matière, ni en tant que langue d'enseignement des autres matières. La deuxième porte sur les importantes difficultés qui risquent de se poser dans les différentes disciplines aux apprenants dont les compétences académiques dans la langue de scolarisation sont limitées. Si le répertoire linguistique de ces élèves peut être pertinent dans les différents contextes sociaux dans lesquels ils évoluent, il est parfois insuffisant pour un accès plein et entier au curriculum. Certains apprenants sont confrontés à ces deux types de désavantages à la fois ; or, ceux-ci se renforcent mutuellement, ce qui aggrave la situation originelle. Trop souvent, les niveaux linguistiques qui favorisent la réussite scolaire de certains apprenants et l'échec de certains autres impliquent des compétences qui s'acquièrent non pas dans le cadre scolaire, mais en dehors de celui-ci. Ainsi, les apprenants qui sont défavorisés au départ risquent de le devenir encore davantage s'ils ne peuvent avoir accès au curriculum pour des raisons d'ordre linguistique.

La Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle a été mise au point par la Division des Politiques linguistiques pour permettre aux Etats membres de concevoir des programmes d'enseignement pour les langues de scolarisation et tous les autres types d'éducation aux langues conformément aux objectifs que ces Etats se sont fixés en matière de cohésion sociale

²⁶ Voir Beacco, J.-C., « *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle et les groupes « vulnérables »* » (www.coe.int/lang/fr → Evénements 2009 → Programme incluant les présentations).

et de développement de la citoyenneté démocratique, par exemple. Cette plate-forme propose des documents théoriques, mais aussi des ressources pratiques. Se pose alors la question déjà énoncée dans l'introduction : le fait que le projet Langues dans l'éducation/Langues pour l'éducation couvre un champ plus large que le Portfolio a-t-il des implications pour la portée et la structure du PEL ? Serait-il possible de concevoir un portfolio qui viendrait soutenir le cadre de référence plus large dans lequel s'inscrit le projet Langues dans l'éducation/Langues pour l'éducation, qui englobe les langues comme matières et les langues d'enseignement des autres matières ?

En effet, comme le PEL, le nouveau projet du Conseil de l'Europe entend soutenir un enseignement et un apprentissage fondés sur la réflexion. Toutefois, il semblerait plus approprié d'élargir le champ et la portée des approches portfolio non pas en adaptant ou en développant la structure du PEL, mais en concevant des outils connexes visant à soutenir d'autres aspects de l'apprentissage et de l'utilisation des langues dans des cadres plurilingues et interculturels. C'est notamment le cas pour l'éducation post-primaire/secondaire.

4 Les approches portfolio dans le projet Langues dans l'éducation / Langues pour l'éducation

Comme mentionné dans l'introduction du présent document, l'éducation plurilingue et interculturelle fondée sur les valeurs du Conseil de l'Europe devrait viser à transmettre ces valeurs aux apprenants et à en faire une composante essentielle de leur apprentissage. Notre discussion sur le PEL et l'ARI a montré qu'il était possible d'avoir recours aux approches pédagogiques du Portfolio pour encourager la collaboration et aider les apprenants à s'intéresser à la diversité des modes de pensée et des croyances – ces approches pouvant en effet contribuer à développer l'ouverture à l'altérité et l'ouverture d'esprit, tout en permettant d'avoir un retour sur la maîtrise des contenus et l'acquisition de compétences. Comme mentionné plus haut, le projet *Langues dans l'éducation/Langues pour l'éducation*, qui porte sur la langue non seulement comme vecteur d'enseignement des autres matières, mais aussi comme matière à part entière, se fonde sur le fait que celle-ci est un élément essentiel pour l'apprentissage de toutes les matières du curriculum. L'élaboration d'outils visant à soutenir de telles approches dans le cadre du nouveau projet s'avèrera probablement une entreprise complexe car il s'agira de tenir compte des diverses orientations du projet, sans toutefois perdre de vue la place centrale du développement du répertoire plurilingue de chaque apprenant. La « simple » élaboration d'un profil pour soutenir l'acquisition des compétences dans la langue de scolarisation représente un défi à elle seule, car il convient de tenir compte de toutes les composantes de cette langue en termes de compréhension et production orales et écrites, ainsi que des différents genres au sein de chacune de ces catégories. Par ailleurs, l'organisation du curriculum en plusieurs niveaux éducatifs est également source de difficulté pour notre projet. En effet, en raison des différences entre le secteur primaire et le secteur post-primaire/secondaire, il sera probablement nécessaire de concevoir un outil pour chaque secteur.

4.1 Enseignement primaire

Dans la plupart des systèmes éducatifs, le curriculum relatif au secteur primaire est holistique, et les enseignants sont en majorité des enseignants généralistes. Il serait

donc possible d'élaborer au moins un portfolio pour le primaire. Cet outil intégrerait le PEL mais couvrirait un champ plus large que ce dernier, ce qui permettrait aux enseignants et aux apprenants de disposer d'un seul et unique instrument. Dans le PEL, la définition des objectifs et l'auto-évaluation reposent sur des listes de descripteurs de capacités à faire échelonnées selon les niveaux de compétences du CECR – nous l'avons vu. Il n'existe pas d'équivalent pour la langue de scolarisation (« langue comme matière »/« langue d'enseignement des autres matières »), bien qu'au niveau primaire, il serait intéressant de s'interroger sur la mesure dans laquelle les descripteurs du PEL pour la compréhension de l'écrit et la production écrite sont également pertinents pour l'acquisition de la littératie dans la L1. Les travaux relatifs à de futurs portfolios dans ce domaine pourraient s'appuyer sur diverses ressources existantes, notamment les PEL destinés aux apprenants du primaire, qui tiennent déjà compte de l'apprentissage interculturel et du plurilinguisme, les outils qui ont été conçus dans certains Etats membres en vue de soutenir le développement d'une culture inclusive dans les écoles primaires²⁷ et divers projets du CELV, en particulier les projets intitulés *A travers les langues et les cultures* (2004–2007) et *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (2008–2011).²⁸

4.2 Enseignement post-primaire/secondaire

Dans la plupart des pays, il existe une différence majeure entre les curriculums du primaire et ceux du secondaire, à savoir que dans le cas des seconds, le contenu est transmis par des enseignants spécialisés qui, souvent, ont très peu de contacts avec les enseignants des autres matières. En outre, alors que, dans l'enseignement primaire, la langue est au centre des préoccupations des enseignants en raison de l'accent mis sur l'acquisition précoce de la littératie à ce niveau de l'éducation, dans l'éducation post-primaire, cette question n'est généralement pas considérée dans les « disciplines non linguistiques ». En théorie, il serait possible d'élaborer des approches portfolio pour la langue comme matière et pour ces « disciplines non linguistiques ». S'agissant de la langue comme matière, le portfolio pourrait être conçu de façon à stimuler la réflexion sur les compétences linguistiques nécessaires pour différents domaines d'utilisation de la langue, dont, éventuellement, ceux des différentes matières du curriculum. Et dans le cas des disciplines non linguistiques, il porterait directement sur la terminologie, les modes d'argumentation et les types de textes caractéristiques de chaque matière. On pourrait aussi envisager l'intégration de la langue comme matière et de la langue d'enseignement des autres matières au sein d'un même portfolio qui mettrait l'accent sur des éléments tels que les genres ou types d'utilisation de la langue. Cette approche poserait davantage de défis sur le plan pratique. Quoi qu'il en soit, l'ARI pourrait constituer un modèle utile dans les deux cas, et les apprenants pourraient s'appuyer sur la version révisée du passeport standard pour adultes du PEL pour suivre l'évolution de leur répertoire plurilingue.

²⁷ Par exemple, en Irlande, un kit d'outils intitulé « *Together towards inclusion – toolkit for diversity in the primary school* » (Ensemble vers l'inclusion – kit d'outils pour la diversité à l'école primaire) a été élaboré dans le cadre d'un projet transfrontalier. Ce kit est disponible en ligne (www.ncca.ie/iilt).

²⁸ Pour de plus amples renseignements, consulter le site Internet du CELV (www.ecml.at).

Conclusion

Dans la mesure où le Portfolio européen des langues propose des outils concrets pour la consignation des résultats de l'apprenant et la promotion de la réflexion, de l'apprentissage autonome et du dialogue utile, il nous semble que l'adoption d'approches fondées sur cet instrument peut favoriser la mise en œuvre de pratiques éducatives positives. Comme en attestent les exemples du PEL et de l'ARI, ces approches sont relativement souples et peuvent s'appliquer à divers modèles. Certaines d'entre elles font reposer l'auto-évaluation sur des grilles constituées de « déclarations de compétences » ; d'autres appliquent un modèle plus ouvert qui laisse davantage de place à la réflexion sur les expériences, les acquis et les progrès. En fonction de leur conception et de leur structure, les portfolios peuvent également constituer un moyen de s'assurer du bon respect du droit de l'apprenant à une éducation aux langues – question particulièrement importante dans le cas des apprenants vulnérables. L'on pourrait imaginer toutes sortes de méthodes pour apporter un soutien pratique aux apprenants et aux enseignants afin de leur permettre d'acquérir les compétences élevées nécessaires à une vie pleine et à une participation active aux processus démocratiques. Dans le cadre du projet *Langues dans l'éducation/Langues pour l'éducation*, il convient, à cet égard, de considérer certaines questions clés, notamment la façon dont une approche portfolio peut :

- encourager une méta-conscience et une réflexion pertinentes sur la langue pour soutenir l'apprentissage ;
- permettre, dans le processus d'acquisition de compétences, une consignation détaillée des résultats, et ce, pour tous les domaines de la langue ;
- contribuer à sensibiliser les enseignants de « disciplines non linguistiques » à l'importance de la langue pour l'apprentissage de leur matière ;
- sensibiliser davantage les apprenants au développement de leur profil plurilingue et de leurs compétences interculturelles, et leur permettre de faire preuve d'une réflexion critique à cet égard ;
- intégrer une composante sociale/communautaire qui encourage les apprenants à se percevoir par rapport aux autres dans le développement de leur profil linguistique.

La plate-forme mise au point dans le cadre du projet *Langues dans l'éducation/Langues pour l'éducation* contient un ensemble utile et varié de ressources destinées à aider les décideurs politiques et les enseignants à comprendre les dimensions théoriques et les questions pratiques relatives à l'acquisition de compétences en langues. Ces ressources englobent notamment les approches portfolio, qui, grâce au soutien concret et ciblé qu'elles proposent aux enseignants et aux apprenants, pourraient faire considérablement avancer le projet.