



7^{EME} SEMINAIRE INTERNATIONAL SUR LE PORTFOLIO EUROPEEN DES LANGUES

Lituanie : City Park Hotel et Université de Vilnius
28 - 30 septembre 2006

Rapport établi par David Little, Coordinateur du séminaire



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

Novembre 2006

DGIV/EDU/LANG (2006) 11

**Septième Séminaire européen sur le
Portfolio européen des langues
Lituanie : City Park Hotel et Université de Vilnius
28–30 septembre 2006**

**Rapport établi par
David Little
Coordinateur du séminaire**

Jeudi 28 septembre

Ouverture officielle

Jurga Strumskiene, Chef de la Division de la Coopération internationale et de l'Intégration européenne, Ministère lituanien de l'Education et des Sciences, ouvre la réunion en souhaitant la bienvenue à tous les participants et en présentant le Vice-Ministre lituanien de l'Education et des Sciences.

Virginija Būdiniė, Vice-Ministre lituanien de l'Education et des Sciences, commence son intervention en déclarant qu'au moment où la Lituanie a retrouvé son indépendance, il était nécessaire de procéder à une réforme de l'intégralité du système scolaire. Les lignes directrices de cette réforme étaient de préserver la culture et la langue lituanienne, d'assurer une continuité historique et de développer une culture plurielle enrichie par le contact avec les minorités ethniques. En effet, pour assurer sa mission, le système éducatif doit pouvoir répondre aux besoins de la société, qui évoluent rapidement. Et l'un des principaux rôles de l'éducation est d'aider les individus à acquérir des compétences culturelles et sociales et à devenir des citoyens autonomes et responsables. En ce qui concerne l'enseignement des langues, la Lituanie a fait siens les objectifs de l'Union européenne et du Conseil de l'Europe. Ainsi, le pays considère qu'il est non seulement essentiel de préserver et de développer l'utilisation du lituanien, mais aussi d'encourager les citoyens à apprendre et à parler autant de langues étrangères que possible, et notamment la langue d'au moins un des pays frontaliers de la Lituanie. Depuis 1993, le pays participe activement aux programmes de langues élaborés par le Conseil de l'Europe, comme en atteste le *Profil de la Politique linguistique* de la Lituanie, dernier fruit de cette collaboration. Par ailleurs, un plan d'action visant la mise en œuvre des conclusions du *Profil* est déjà à l'étude. Actuellement, les langues étrangères les plus populaires en Lituanie sont l'anglais, le français et l'allemand. La plupart des étudiants choisissent le russe comme deuxième langue. Toutefois, ce n'est pas le cas des apprenants qui ont une langue autre que l'anglais comme première langue : leur deuxième langue est alors presque systématiquement l'anglais. Parallèlement, le pays connaît une augmentation du nombre d'apprenants étudiant l'italien, l'espagnol, le danois, l'hébreu, le norvégien, le suédois, le japonais et le polonais, et un nombre croissant d'établissements scolaires participent à des projets internationaux tels que Comenius et Lingua. A partir de 2008, les élèves à l'école primaire commenceront à étudier les langues étrangères dès l'âge de huit ans ; par ailleurs, les établissements seront en mesure de proposer un enseignement des autres matières par l'intermédiaire des langues. Le Vice-Ministre déclare que la Lituanie est très heureuse d'accueillir le Séminaire européen 2006 sur le Portfolio européen des langues, un document remarquable, notamment parce qu'il met l'accent sur le plurilinguisme. Elle souhaite à tous un séminaire constructif et espère que les participants originaires des divers pays membres auront l'occasion, au cours de leur séjour, d'avoir un aperçu - si bref soit-il - des langues et cultures de Lituanie.

Le Professeur Benediktas Juodka, Recteur de l'Université de Vilnius, explique que l'Université de Vilnius est la plus ancienne institution d'éducation supérieure de l'Europe du Nord-Est. Fondée en 1570, elle était alors un Collège jésuite ; elle est devenue l'Université de Vilnius en 1579. Aujourd'hui, le pays compte quinze universités, mais celle de Vilnius reste la plus grande, avec ses quatorze facultés et ses quelque vingt-cinq mille étudiants. Toutes les disciplines académiques y sont représentées, sauf l'agriculture, pour laquelle il existe une université spécifique. Les langues sont du ressort de la Faculté de philologie et de l'Institut des langues étrangères. Elles ont toujours joué un rôle important à l'Université. Pendant deux siècles, la langue de scolarisation à l'Université de Vilnius a été le latin, c'est pourquoi cette dernière attirait des étudiants originaires de tant de pays différents (le Processus de Bologne n'a donc rien de nouveau pour Vilnius). Le Professeur Juodka conclut en souhaitant la bienvenue dans son université à tous les participants ; il espère que le séminaire sera constructif.

Johanna Panthier, de la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, remercie les autorités lituanaises pour leur accueil chaleureux et reconnaît l'importance des contributions personnelles apportées par Jurga Strumskiene en tant que représentante auprès du Comité directeur de

l'Education du Conseil de l'Europe pour la Lituanie et par Stase Skapiene, correspondante lituanienne pour les questions liées aux langues, notamment pour le Profil de la Politique linguistique mentionné par le Vice-Ministre. Mme Panthier fait remarquer que si les précédents séminaires étaient principalement consacrés au développement de modèles de PEL et de supports pour ces derniers, celui de Vilnius portera tout particulièrement sur le défi de l'adoption à grande échelle du PEL. Elle rappelle aux participants que ce document ne constitue que l'un des projets de la Division des Politiques linguistiques. Cette dernière a également mis au point l'autobiographie interculturelle, présentée lors du Séminaire 2005 à Moscou et actuellement développée en tant que projet indépendant dans l'espoir qu'elle puisse être utilisée dans les cours de langues, mais aussi dans toutes les autres matières. Les projets de la Division incluent aussi le projet de manuel pour relier les examens de langues aux niveaux du Cadre européen commun de référence (CECR) et le développement de matériels de soutien, dont des exemples calibrés d'utilisation des langues, l'élaboration de niveaux de référence dans différentes langues, un projet sur l'intégration linguistique des migrants et un autre projet visant le développement d'un document similaire au CECR pour les langues de scolarisation. Mme Panthier annonce qu'en février 2007, la Division des Politiques linguistiques organisera un Forum politique qui se penchera sur la mise en œuvre et l'impact du CECR. Il sera demandé à chaque Etat membre de nommer trois à cinq participants. La Division espère que se trouveront parmi eux des personnes contact pour le PEL. En effet, en raison de ce Forum politique, il n'y aura pas de Séminaire européen sur le PEL en 2007. Mme Panthier conclut en souhaitant une collaboration fructueuse aux participants au cours des deux journées et demie à venir.

Introduction au séminaire : rapport sur les progrès accomplis depuis le séminaire de Moscou ; aperçu du programme et des méthodes de travail – David Little

Au cours du précédent séminaire sur le PEL, tenu à Moscou en 2005, des ateliers et des tables rondes avaient été organisés autour des thèmes suivants : (i) des questions d'ordre politique et stratégique concernant le PEL pour la période 2005-2009, la version commentée des *Principes et lignes directrices* et des PEL pour les jeunes apprenants (grilles d'auto-évaluation et descripteurs/listes de repérage) ; et (ii) la compétence interculturelle et la proposition d'*autobiographie interculturelle*. Par ailleurs, des séances de *show-and-tell* (comportant treize contributions) ont eu lieu, ainsi que des présentations de projets de PEL en Fédération de Russie. Les conclusions du Séminaire de Moscou étaient (i) qu'il fallait procéder à une rationalisation des documents clés du PEL et élaborer des descripteurs et des maquettes non-obligatoires de passeports de langues pour les jeunes apprenants, et (ii) qu'il n'était peut-être pas pertinent d'intégrer la proposition d'*autobiographie interculturelle* au PEL.

Depuis le séminaire de Moscou, les documents clés du PEL ont été regroupés dans un unique document, des maquettes de passeports de langues ont effectivement été élaborées pour les jeunes apprenants et la Division des Politiques linguistiques a développé un projet séparé d'*Autobiographie des rencontres interculturelles*. Elle a en outre travaillé à l'élaboration d'un nouveau mandat pour le Comité Européen de Validation (le mandat actuel expirant à la fin de l'année 2006).

Le Séminaire de Vilnius s'articulera autour des cinq objectifs suivants : présenter les maquettes de passeports de langues destinés aux jeunes apprenants (Barbara Glowacka), faire le point sur les dernières évolutions du PEL et réfléchir à l'avenir pour favoriser son avancement (Rolf Schärer), discuter des défis posés par la mise en œuvre du PEL en s'appuyant sur trois études de cas (Richard Wach, Barbara Lazenby Simpson, Maria Stoicheva), découvrir des projets nationaux et internationaux de PEL lors de séances de *show-and-tell*, et s'informer sur le PEL en Lituanie. Comme tous les autres séminaires, cet événement permettra aux participants de prendre connaissance des dernières évolutions dans les différents Etats membres. Les méthodes de travail utilisées seront les mêmes que d'habitude, à savoir les échanges

d'informations en plénière, suivis des discussions en groupes. Des posters et des questions/commentaires seront élaborés à partir des réactions des groupes de travail et seront ensuite présentés aux participants aux différentes tables rondes.

Rapport sur le travail du Comité Européen de Validation – Francis Goullier

Le Comité Européen de Validation se compose de neuf membres originaires de neuf pays différents, ainsi que de trois consultants n'ayant pas le droit de vote. Avant chaque réunion, un exemplaire de chacun des PEL soumis pour validation est envoyé aux membres du Comité et aux consultants, qui rédigent individuellement une analyse écrite de trois ou quatre modèles. Ces analyses sont ensuite envoyées aux quatre membres du bureau, qui en préparent une synthèse. Ce mode de fonctionnement démontre que le processus de validation est très rigoureux et qu'il repose sur une étude approfondie de chacun des modèles soumis. Au cours de ses deux réunions ayant eu lieu depuis le séminaire de Moscou, le CEV a examiné vingt PEL et en a validé treize, avec ou sans conditions, selon les cas.

Parfois, le CEV a remarqué qu'il existait une certaine tension entre l'utilisation du PEL en salle de classe et le principe selon lequel ce document appartient à l'apprenant. Par moments, il est ainsi nécessaire de rappeler aux concepteurs, par exemple, que les enseignants ne devraient pas corriger les auto-évaluations des apprenants. Le CEV souhaite également défendre le principe selon lequel chaque PEL devrait permettre aux apprenants de consigner *toutes* leurs expériences relatives à l'apprentissage et à l'utilisation d'autres langues, pas seulement celles qui ont lieu dans le cadre scolaire, et de réfléchir à ce sujet. Par ailleurs, le Comité continue à accorder une grande importance à la composante interculturelle et à « apprendre à apprendre ». Il constate, avec une grande satisfaction, que les PEL s'enrichissent. A cet égard, il convient de mentionner que les recommandations du CEV visant une amélioration des modèles ont pour objectif de faire bénéficier les concepteurs des innovations positives proposées dans d'autres PEL. Etant donné que de plus en plus de Portfolios sont soumis pour validation, il convient encore de mentionner que le CEV considère que les *Principes et lignes directrices* s'appliquent aussi bien aux PEL électroniques qu'aux versions papier. Enfin, le CEV fait preuve d'une volonté croissante d'aider les concepteurs et de valider les PEL. Aussi, lorsqu'un modèle de PEL est renvoyé à ses concepteurs pour révision et qu'il n'est pas soumis à nouveau, le CEV considère-t-il qu'il s'agit d'un échec.

Le CEV porte un grand intérêt à la mise en œuvre du PEL, à tous les développements destinés aux enseignants dans ce domaine, aux liens entre le PEL et toutes les innovations relatives à l'enseignement des langues, ainsi qu'aux autres activités de la Division des Politiques linguistiques, notamment au projet sur la/les langue(s) de scolarisation, lancé récemment.

En conclusion, le CEV considère qu'il est très important d'avoir des échanges avec les personnes contact pour le PEL ; c'est pourquoi la plupart de ses membres sont présents au séminaire. La prochaine réunion, qui doit se tenir en novembre 2006, sera la dernière sous le mandat actuel. Il sera essentiel de poursuivre le travail du CEV à son niveau actuel afin de ne pas nuire à la valeur du PEL. Il y aura également beaucoup de travail à effectuer auprès des décideurs politiques, des formateurs d'enseignants et d'autres acteurs.

Présentation des maquettes de *Passeports de langues pour les jeunes apprenants* – Barbara Glowacka

Les maquettes n'ont pas été conçues dans le but de remettre en question les passeports de langues existants. Il s'agit plutôt de suggestions ouvertes à discussion et à modification.

La première étape de leur conception a consisté en l'examen des passeports de tous les PEL validés

destinés aux apprenants âgés de six à quinze ans, à la lumière des *Principes et lignes directrices*, du Guide à l'usage des concepteurs et de celui destiné aux enseignants et aux formateurs d'enseignants. Trois axes d'analyse ont ensuite été choisis : la présentation, le contenu et la structure. Il a été remarqué que les PEL destinés à ce groupe d'âge étaient tous organisés selon l'une des trois structures suivantes : trois parties physiquement séparées les unes des autres ; un passeport de langues séparé de la biographie langagière et du dossier, tous deux regroupés dans une brochure ; trois parties incluses dans une seule et unique brochure.

Cette analyse a permis d'aboutir à trois conclusions. La première est que le passeport de langues ne peut remplir sa fonction de document autonome s'il s'accompagne directement de la biographie langagière. La deuxième est qu'en raison de la grande diversité des présentations et des structures, les passeports de langues destinés aux jeunes apprenants risquent de ne plus être facilement reconnaissables en tant que tels. Et la troisième est que les passeports de langues destinés aux jeunes apprenants doivent remplir une fonction à la fois pédagogique et de présentation.

Si les adultes peuvent utiliser leur passeport de langues pour effectuer certaines actions liées aux langues, telles que des demandes d'emploi ou de bourse, les apprenants plus jeunes, quant à eux, peuvent s'en servir au début ou à la fin de l'année scolaire, ou dans une phase précise de l'apprentissage, lors d'un changement d'établissement ou d'enseignant, pour participer à un concours ou à un examen, ou lors d'une inscription dans une école de langues. L'utilisation du passeport de langues leur permet d'identifier leurs points forts et leurs points faibles, d'apprendre à consigner des expériences culturelles et linguistiques, de parvenir à une meilleure connaissance d'eux-mêmes, d'organiser leur apprentissage, d'apprendre à construire leur compétence linguistique et culturelle, et de prendre conscience de leur rôle dans le processus d'apprentissage.

Pour s'assurer que les passeports de langues soient facilement identifiables en tant que tels, ils devraient tous partager un certain nombre de caractéristiques communes. Ainsi, ils devraient porter le même titre dans deux langues, l'une d'entre elles étant une langue officielle du Conseil de l'Europe, ainsi que le logo du Conseil de l'Europe. Ils devraient comporter un texte standard décrivant les fonctions de l'Organisation, ainsi que des titres et des rubriques standards. Enfin, ils devraient intégrer une grille d'auto-évaluation élaborée dans un langage adapté à l'âge des apprenants (dans une seule langue pour les très jeunes apprenants, et dans au moins deux langues pour les apprenants âgés de dix à quinze ans), ainsi que des pages pour l'auto-évaluation aussi semblables que possible à celles de la version standard destinée aux adultes.

Afin d'optimiser la fonction pédagogique du passeport de langues, il serait souhaitable, chaque fois que possible, d'établir des liens avec la biographie langagière. Le passeport de langues se veut en effet un instrument dynamique, rempli au fur et à mesure de l'apprentissage, venant ainsi en appui à la découverte de l'identité sociale, linguistique et culturelle de chaque enfant.

« Que doit-on faire pour assurer la progression du PEL ? »

Rapport d'activité sur la mise en œuvre du PEL – Rolf Schärer

La valeur pédagogique du PEL n'est plus à démontrer : cet instrument favorise clairement le plurilinguisme, la compréhension mutuelle et le développement de l'autonomie et de la compétence interculturelle de l'apprenant. Les principes communs inspirent et stimulent le développement, et nous sommes parvenus à mettre en place un important réservoir d'expérience et de savoir-faire. A présent que le produit est développé, il nous faut faciliter le processus de mise en œuvre, tout en conservant les soutiens politiques et opérationnels.

La mise en œuvre du PEL est une opération très complexe, et nous avons souvent tendance à sous-évaluer le temps nécessaire pour faire de ce document un outil quotidien de l'apprentissage dans les écoles.

Prenons les cas de l'Irlande et de l'Espagne, qui ont opté pour deux approches différentes. Ainsi, l'Irlande a lancé un projet visant à enseigner l'anglais comme deuxième langue aux enfants de migrants dans les écoles primaires. Ce projet a commencé par l'élaboration d'un curriculum échelonné (points de repère pour les compétences en langue anglaise) basé sur les niveaux définis dans le CECR. Ensuite, des listes de repérage pour le PEL ont été directement tirées de ce curriculum. Le PEL a alors été placé au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage. Les points de repère et le PEL ont été révisés trois ans plus tard à la lumière de l'expérience acquise, et le PEL a été resoumis pour validation. Aujourd'hui, cet instrument est utilisé par plusieurs milliers d'étudiants chaque année. En Espagne, la première phase expérimentale du PEL (d'une durée de trois ans) est à présent terminée ; des rapports sur cette expérience sont disponibles. Les autorités espagnoles ont toutefois conclu qu'il était nécessaire d'instaurer une nouvelle période expérimentale de deux ou trois ans consacrée à la mise en œuvre du PEL dans tous les secteurs du système éducatif.

En tant que projet européen, le PEL est régi par trois ensembles de principes communs. Le premier reconnaît l'importance de parvenir à l'unité dans la diversité ; il est donc soutenu par des recommandations, des orientations d'ordre descriptif et par la validation/accréditation. Le deuxième ensemble de principes est celui qui sous-tend également le CECR : il s'agit de la transparence, de la cohérence et du dialogue. Enfin, le troisième ensemble se rapporte au fait que le PEL est la propriété de l'apprenant, à la valeur de *toutes* les compétences en langue seconde/étrangère, et à l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie, qui se construit à partir des points forts de chaque apprenant au sein d'un cadre commun.

Nous avons toujours su que le développement et la mise en œuvre du PEL dépendraient de la mise en place de réseaux complexes impliquant le Conseil de l'Europe, des ministres, des institutions, des enseignants, des apprenants et d'autres acteurs. Mais les réseaux qui ont effectivement été établis s'avèrent plus complexes que ce nous avons pensé et se sont étendus de manière parfois inattendue. Ainsi, l'UE a joué un rôle important non seulement en finançant de nombreux projets relatifs au PEL, mais aussi en adoptant les niveaux communs de référence ; par ailleurs, dans certains pays, le PEL a été adopté plus rapidement par les éditeurs que par les ministres ou les enseignants.

Pour déterminer si le PEL est un catalyseur pour le développement éducatif, il nous faut prendre en compte les questions de la propriété et de la responsabilité, les standards et compétences, ainsi que la réflexion et la compréhension. Nous devons également garder à l'esprit l'intérêt croissant pour les PEL et les matériels de soutien électroniques, tout en étant attentifs au contexte, aux considérations politiques, et à la structure ; aux objectifs, à l'étendue et au cadre temporel ; et enfin aux critères d'évaluation, aux ressources disponibles et aux résultats. Nous devons collecter des informations et les analyser, mener une réflexion sur l'expérience et le savoir-faire acquis et rechercher des manières de diffuser ce savoir-faire, de partager les instruments et les ressources, de mettre à profit cette expérience, de préserver l'intégrité des *Principes et lignes directrices* et de fournir davantage d'orientations et de soutien. Dans le cadre de son projet IMPEL, le CELV met actuellement en place un site Internet interactif qui effectue la plupart de ces tâches, aidant ainsi à la mise en œuvre du PEL.

Avant d'inclure le PEL dans une approche globale de l'enseignement/apprentissage des langues, nous devons considérer les aspects suivants : la propriété, qui soulève la question de savoir si l'utilisation du PEL doit être volontaire ou obligatoire ; le PEL comme soutien à l'apprentissage des langues étrangères ; le PEL en tant qu'agent du changement dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ; le PEL comme élément d'une approche globale de l'enseignement/apprentissage des langues ; l'application des principes du PEL sans utilisation effective du document ; l'intérêt croissant pour l'utilisation d'un portfolio dans les autres disciplines scolaires ; et le recours au portfolio comme preuve des compétences des apprenants. L'an dernier, à Moscou, l'exemple du Gymnasium Linguistique n°23 de Vladimir nous a permis de prendre conscience des résultats que l'on pouvait atteindre en utilisant le PEL comme instrument dans une approche globale de l'enseignement/apprentissage des langues. Le PEL a donné lieu à un renouveau de l'enseignement/apprentissage des langues ; il a également entraîné une redéfinition des

objectifs et tâches pour l'apprentissage des langues, des critères de réussite et des formes d'évaluation. Les apprenants et les enseignants se sont également vu assigner un rôle plus important.

Dans le passage du développement du produit au processus de soutien, nous devons défendre l'intégrité de concepts clés et promouvoir leur application en fournissant des orientations et en attribuant des récompenses, le cas échéant. Nous devons aussi étudier minutieusement les rôles du Conseil de l'Europe, du Comité de Validation, du Centre européen pour les langues vivantes, des Etats membres, des comités nationaux pour le PEL, des personnes contact au niveau national pour le PEL, des OING, des organismes responsables d'examens, des maisons d'éditions, des établissements scolaires, des directeurs d'établissement scolaire et des employeurs.

Au cours de leurs discussions, les groupes de travail sont invités à se pencher sur les propositions suivantes :

1. Le recueil, l'analyse, la réflexion sur, et le transfert systématiques des savoir-faire et de l'expérience constitueront un soutien pour la mise en œuvre du PEL.
2. Il est nécessaire d'adopter une approche globale de l'enseignement des langues pour que la mise en œuvre du PEL atteigne une masse critique.
3. Les directeurs d'établissement scolaire devraient être considérés comme des acteurs clés.
4. Les bonnes pratiques liées au PEL devraient être récompensées.
5. Pour pouvoir continuer à être utile, le PEL doit évoluer.
6. Il faut maintenir le soutien et les orientations politiques.

Travail en groupes

Les participants sont répartis selon les quatre groupes de travail suivants :

Groupe anglophone 1 (Présidente : Barbara Lazenby Simpson ; rapporteur : Silvija Karklina)

Groupe anglophone 2 (Présidente : Gisela Langé ; rapporteur : Maria Gorzelak)

Groupe anglophone 3 (Présidente : Olga Medvedeva ; rapporteur : Tatjana Vucani)

Groupe francophone (Président : Francis Goullier ; rapporteur : Darina De Jaegher)

Groupe germanophone (Président : Gunther Abuja ; rapporteur: Hans-Ulrich Bosshard)

Compte-rendu en plénière (table ronde : Francis Goullier, Rolf Schärer, Johanna Panthier) – Président : Eike Thürmann

Le groupe germanophone suggère que le Conseil de l'Europe pourrait prendre davantage d'initiatives pour la promotion du PEL et du CECR dans le monde du travail, éventuellement en ciblant les entreprises internationales, ce à quoi Johanna Panthier répond que le Conseil de l'Europe collabore avec des gouvernements et des ministres, et qu'il n'a donc pas directement accès au monde du travail. Le Comité de Validation a toujours été composé d'universitaires ou de membres et de consultants provenant des domaines de la formation professionnelle ; le Conseil ne peut agir qu'indirectement à travers ces personnes. Il est vrai que le PEL est explicitement contenu dans Europass, mais c'est probablement par le biais de l'éducation des adultes que nous avons le plus de chances d'établir des liens avec le monde du travail.

Eike Thürmann fait remarquer que lors de la discussion sur la possibilité de récompenser la bonne

utilisation du PEL, il a été mentionné que la reconnaissance du PEL par les employeurs et par d'autres utilisateurs finaux pouvait constituer une récompense en elle-même, et donc être suffisante. Il suggère que la question de la reconnaissance du PEL par le monde du travail soit examinée lors d'un prochain séminaire. Johanna Panthier pense que les choses pourraient évoluer plus rapidement grâce à la version électronique d'Europass. Elle souligne également que le PEL électronique d'ALTE/EAQUALS est téléchargé par un nombre croissant de personnes.

Rolf Schärer rappelle que les patronats et les syndicats se sont montrés intéressés par le PEL lors de son lancement. Toutefois, il est bien plus difficile d'impliquer ces acteurs dans des activités de suivi. En outre, l'utilisation que font les entreprises du PEL semble parfois s'écarter de nos principes communs. Certaines, par exemple, élaborent des portfolios axés sur des situations de travail spécifiques et utilisent les bons résultats d'apprentissage de leurs employés comme condition au financement de la suite de leur apprentissage. En Suisse, il existe un mouvement visant à faire de l'anglais la première langue étrangère étudiée à l'école, au détriment de l'autre langue nationale. Parallèlement, on observe un certain intérêt de la part des industries pour le développement du plurilinguisme.

Francis Goullier suggère que si les entreprises ne se montrent pas très intéressées par le PEL, c'est parce qu'elles le confondent souvent avec le CECR et les niveaux communs de référence. Lorsque l'accent est mis sur les qualifications, l'on accorde davantage d'importance au passeport et aux niveaux de langues qu'à la biographie langagière et au processus d'apprentissage des langues.

Rolf Schärer déclare que le commerce et l'industrie ne feront pas preuve d'intérêt pour quelque chose qui ne leur sera pas utile ; nous devons tâcher de nous en souvenir pour la promotion du PEL. Il souligne qu'en Suisse, la Poste a utilisé le CECR et le PEL dans le cadre d'un projet offrant une nouvelle formation au personnel licencié.

Ramenant la discussion au secteur scolaire, et plus particulièrement à la transition entre l'école primaire et le premier cycle du secondaire, Eike Thürmann fait remarquer que les établissements d'accueil n'ont aucune idée du niveau de compétences en langues étrangères des élèves. Le PEL pourrait alors être utilisé pour fournir des renseignements à ce sujet, constituant ainsi un trait d'union à ce moment charnière de l'éducation. Dick Meijer signale que le PEL néerlandais est utilisé dans quelques projets à petite échelle pour faciliter le passage du primaire au premier cycle du secondaire, du secondaire à la formation professionnelle, et du secondaire à l'enseignement supérieur ; il joue d'ailleurs un rôle déterminant dans ce processus. Eike Thürmann ajoute que certains Länder allemands font une utilisation semblable du PEL. Viljo Kohonen pense qu'il est logique d'élaborer des PEL distincts pour les trois niveaux d'éducation obligatoire.

Le groupe francophone émet l'idée que le Conseil de l'Europe pourrait soutenir l'utilisation du PEL dans l'éducation formelle en soulignant l'importance du rôle des maisons d'éditions, en encourageant le développement de PEL électroniques et en proposant un site Internet interactif permettant l'échange d'idées et d'expériences. Johanna Panthier déclare que la Division des Politiques linguistiques prépare actuellement une résolution relative au CECR et aux maisons d'éditions pour soumission à la Conférence des Ministres de l'Education. Elle suggère que les participants rappellent à leur ministre de l'Education respectif qu'ils ont signé une recommandation en faveur du PEL en 2001.

Soulignant le rôle clé des directeurs d'établissement scolaire dans l'adoption et la mise en oeuvre du PEL, Eike Thürmann se demande si les efforts pour inclure ces personnes dans le processus sont suffisants. Plusieurs participants à la table ronde sont d'avis qu'il faudrait organiser des séminaires à leur attention. Dans un premier temps, ceux-ci devraient avoir lieu au niveau régional ou national.

Eike Thürmann déclare que le PEL doit être mis en oeuvre à deux niveaux : au niveau local, dans chaque établissement, et au niveau régional/national. En Allemagne, les autorités avaient tenté d'imposer la mise en oeuvre du PEL en réunissant les directeurs d'établissement pour les convaincre d'utiliser ce document et les encourager à le diffuser dans les écoles. Mais les enseignants n'ont pas apprécié cette manière de

procéder. Nous devons donc parvenir à convaincre les directeurs de l'utilité du PEL tout en leur faisant comprendre que la décision d'utiliser effectivement cet instrument ne leur revient pas personnellement.

Centre européen pour les langues vivantes : appel à propositions pour le troisième programme à moyen terme (2008-2011) – Adrian Butler, Directeur du CELV

Adrian Butler présente le prochain programme à moyen terme du CELV, qui est intitulé « *Empowering Language Professionals/Valoriser les professionnels de langues* ». Il explique que si la Division basée à Strasbourg traite de la politique linguistique, le CELV se consacre à sa mise en œuvre et aide les enseignants à faire évoluer les choses en favorisant le développement de compétences, le renforcement des réseaux, en conférant un certain pouvoir aux enseignants et en améliorant la qualité de l'apprentissage/enseignement des langues. Le nouveau programme sera axé sur les thématiques suivantes : évaluation, continuité dans l'apprentissage des langues ; contenu et enseignement/apprentissage des langues ; plurilinguisme et pluriculturalisme. Il comportera des projets à moyen terme d'une durée de trois à quatre ans, ainsi que des projets à court terme d'un ou deux ans. Par ailleurs, un deuxième mini-appel à propositions sera lancé en 2008-2009. La date limite de soumission est fixée au 1^{er} mai 2007. Un groupe d'experts procèdera ensuite à l'évaluation des propositions. Le bureau du CELV établira une liste des projets retenus en juillet 2007, et le Conseil de direction arrêtera son choix en septembre 2007.

Présentation du nouveau site *Lingu@net Europa* – Lid King

Lid King explique que *Lingu@net* a été lancé en 1994 en tant que ressource en ligne pour les langues. Conçu, à l'origine, par quatre partenaires et disponible en six langues, il a été considérablement développé depuis. La nouvelle version du site (www.linguanet-europa.org) s'adresse à la fois aux apprenants et aux enseignants et constitue, dans une grande mesure, un complément aux travaux du Conseil de l'Europe, notamment en ce qui concerne l'autonomie de l'apprenant.

Vendredi 29 septembre

Mise en oeuvre du PEL : trois études de cas – Présidente : Gisella Langé

Etude de cas 1: Utilisation du PEL au *Lycée Kléber, Strasbourg, France* – Richard Wach (Proviseur)

Le Lycée Kléber compte 2 050 élèves. Parmi eux, 1 200 suivent le deuxième cycle du secondaire et préparent le baccalauréat, et 850 sont étudiants en classe préparatoire. Deux langues étrangères sont obligatoires. La réorganisation de l'enseignement des langues au sein de l'établissement était motivée par trois raisons : l'hétérogénéité des apprenants, surtout parmi ceux qui choisissaient l'allemand comme deuxième langue, le manque de motivation des apprenants les plus faibles et la difficulté à développer les compétences orales, à laquelle s'ajoutaient les problèmes liés à l'évaluation. En 2003, des réunions préparatoires ont été organisées pour les enseignants en langues. Un inspecteur s'est ensuite rendu au Lycée et y a présenté le PEL (il s'agissait du modèle français pour jeunes et adultes ; 5.2000). Au départ, les enseignants n'ont pas fait preuve d'un grand enthousiasme. Ils craignaient notamment une baisse du niveau général des compétences. Le PEL a néanmoins été introduit en tant que projet pilote dans les

classes de seconde au début de l'année scolaire 2004-2005. Après une période intermédiaire d'évaluation, en 2005-06, il a été utilisé dans toutes les classes de seconde et de première, et en 2006-07, son utilisation s'étendra à l'ensemble du deuxième cycle.

L'introduction de cet instrument a demandé une réorganisation totale de l'enseignement des langues au sein de l'établissement, ce qui a notamment entraîné le fait que tous les enseignants en langues doivent maintenant travailler en équipe. A l'heure actuelle, les 1 200 élèves du secondaire sont répartis dans les groupes de langues suivants : anglais : 61 apprenants (13 enseignants) ; allemand : 40 apprenants (8 enseignants) ; espagnol : 28 apprenants (4 enseignants) et arabe : 4 apprenants (1 enseignant). Le PEL a donné un nouveau souffle à l'enseignement et à l'apprentissage des langues. Le concept d'auto-évaluation est quelque chose de nouveau pour les élèves français. Lorsque ce dernier est appliqué, les élèves doivent donc être guidés par leur enseignant. Naturellement, l'auto-évaluation n'a pas pour objectif de remplacer l'évaluation effectuée par l'enseignant ; néanmoins, la différence entre ces deux types d'évaluation peut motiver les élèves, de même que le recours à un double niveau de notation, les élèves étant notés à l'intérieur d'un niveau particulier du CECR (il est risqué d'introduire le PEL sans introduire le CECR en même temps). L'utilisation efficace du PEL dépend de la motivation des enseignants, mais on ne peut attendre de ces derniers qu'ils modifient profondément leur enseignement en l'espace d'une seule année. Encouragée par l'expérience menée au cours des deux dernières années, l'équipe du Lycée Kléber entend faire une utilisation encore plus soutenue du PEL.

Etude de cas 2 : *Migration, cohésion sociale et citoyenneté : l'exemple de l'Integrate Ireland Language and Training – Barbara Lazenby Simpson*

Ces dernières années, l'Irlande a connu une forte immigration originaire des nouveaux pays membres de l'UE, d'Afrique, du Moyen-Orient, de la Chine ou du Brésil. Les migrants représentent à présent une part importante de la population. Certains d'entre eux peuvent rencontrer des difficultés de communication même dans les échanges quotidiens de base. Par ailleurs, les malentendus peuvent avoir de graves conséquences et ces personnes s'exposent clairement à des risques d'exploitation si elles ne sont pas en mesure de comprendre les contrats et les guides qui leur sont destinés. Les raisons pour lesquelles les migrants en Irlande devraient apprendre l'anglais sont donc impératives.

C'est sur le PEL du projet *Milestone* (37.2002) que reposent les cours d'anglais de l'*Integrate Ireland Language and Training* (IILT) destinés aux migrants bénéficiant du statut de réfugié. Les apprenants arrivant à l'IILT présentent des parcours éducatifs, des capacités d'étude, une conscience linguistique et interculturelle, des dispositions pour l'apprentissage des langues et des attitudes envers cet apprentissage qui sont très hétérogènes. Certains d'entre eux possèdent déjà quelques compétences en anglais ; d'autres, très peu, et certains, pas du tout. L'approche pédagogique adoptée par l'IILT est clairement de permettre aux apprenants de prendre conscience d'eux-mêmes par rapport aux défis qu'entraîne le fait de commencer une nouvelle vie dans un nouveau pays. Le PEL les aide à définir les compétences qu'ils ne possèdent pas encore et qu'ils ont besoin d'acquérir ; il leur permet également d'énoncer des cibles et objectifs personnels. Pour les migrants adultes, le fait de devenir un apprenant autonome n'est pas une option facultative, mais bien un objectif essentiel. En effet, l'apprentissage d'une langue ne peut être considéré comme réussi s'il n'aboutit pas à l'autonomisation et au transfert de responsabilité vers l'apprenant. Ainsi, en s'impliquant au quotidien dans la planification, le suivi et l'évaluation de leur propre apprentissage, les apprenants de l'IILT développent progressivement une capacité à utiliser l'anglais pour réfléchir et s'auto-gérer, au fur et à mesure qu'ils trouvent leur propre chemin vers l'avenir. Le PEL leur offre la possibilité de faire la preuve de leurs nouvelles capacités, compétences et compréhension au même titre que les locuteurs natifs.

La présentation du PEL à des apprenants n'est pas une tâche aisée ; elle l'est d'autant moins lorsque les apprenants n'ont pas – ou très peu – de compétences en anglais. Néanmoins, les enseignants de l'IILT ont

conçu des méthodes pour les aider à décider de ce qu'ils ont à apprendre et des moyens d'y parvenir. Ainsi, les débutants en anglais utilisent des images, par exemple, pour définir l'axe thématique et contextuel de leur apprentissage. Par ailleurs des feuilles d'activités sont prévues pour chacun des aspects du PEL du projet *Milestone*, constituant ainsi une base pour la communication spontanée en salle de classe. L'auto-évaluation est présentée dès le départ en des termes très simples et elle est toujours guidée. Ainsi, même les apprenants se situant au niveau A1 peuvent suivre leurs progrès. Mais outre cette fonction d'aide à l'acquisition de l'autonomie de l'apprenant, le PEL possède d'autres caractéristiques très importantes pour l'apprentissage des migrants adultes, notamment parce qu'il met l'accent sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme et qu'il valorise tous les apprentissages linguistiques et interculturels, quel que soit le lieu où ils s'effectuent.

Il a fallu trouver un moyen de faire en sorte que l'évaluation n'ait pas un impact négatif sur les bénéfices tirés des expériences constructives de l'apprentissage, ce qui n'a pas été chose aisée. L'IILT a su allier pédagogie et évaluation en adoptant l'approche de la certification utilisée dans les portfolios du *Further Education and Training Award Council* (FETAC – Conseil de certification pour l'enseignement et la formation postobligatoires). En effet, les modules du FETAC sont conçus pour des apprenants irlandais natifs et la plupart d'entre eux portent sur la définition et l'utilisation de « compétences de survie ». L'IILT a relié les descripteurs contenus dans le PEL du projet *Milestone* à ceux qui définissent les résultats d'apprentissage spécifiques du FETAC. Pour l'année 2006-2007, l'IILT propose les modules du FETAC suivants : l'efficacité personnelle, la préparation au travail, les compétences en informatique et la vie dans une société diverse. A cet égard, le PEL permet aux migrants adultes de prendre activement part à leur évaluation et à leur apprentissage, tout en constituant une qualification formelle sur laquelle ils pourront s'appuyer à l'avenir.

Etude de cas 3 : Modèle de PEL à orientation professionnelle/transnationale utilisé en Bulgarie – Maria Stoicheva

Le PEL à orientation professionnelle qui fait l'objet de la présente étude de cas (48.2003) est disponible en cinq versions linguistiques (allemand, anglais, bulgare, français et italien). Il est le fruit d'une collaboration entre deux universités, deux établissements de formation professionnelle, trois associations de professionnels, une organisation de formation et une agence nationale pour les langues. Son utilisation est facilitée par un guide à l'usage des enseignants, des descripteurs et listes de repérage spécialement conçus pour un usage professionnel, des profils linguistiques établis pour trois secteurs professionnels (la finance et la banque, l'administration locale et le tourisme), ainsi que par des modules de formation. Il s'agit de l'un des deux PEL accrédités/validés et actuellement utilisés en Bulgarie, l'autre s'adressant aux apprenants de l'école primaire. Le CECR a été traduit vers le bulgare. Son utilisation est soutenue par le ministère bulgare de l'Education. Il n'existe toutefois pas de projet de PEL national.

La présente étude de cas concerne les étudiants de l'Université de Sofia. Etant donné que pour pouvoir entrer à l'université, ils ont notamment dû passer une épreuve de langues (qu'ils ont donc réussie), ces étudiants ont tendance à penser qu'ils se débrouillent déjà assez bien et qu'ils n'ont pas besoin d'améliorer leurs compétences. Mais il est essentiel qu'ils développent une certaine autonomie en tant qu'apprenants lorsqu'ils passent de l'éducation secondaire à l'université. L'étude porte sur 156 apprenants qui étudient l'anglais à raison de deux heures par semaine, dans le cadre d'une formation à un métier dans lequel ils seront surtout amenés à utiliser cette langue. Le programme qu'ils suivent est axé sur des activités, et l'on attend d'eux qu'ils deviennent plurilingues (l'étude d'une deuxième langue étrangère étant obligatoire). En principe, le PEL peut être introduit auprès des étudiants de deux manières : (i) soit le PEL leur est donné dans son intégralité et les enseignants essaient de travailler directement avec, (ii) soit le document est construit petit à petit, de sorte que les étudiants prennent progressivement la responsabilité de leur propre apprentissage des langues. C'est ici la seconde option qui a été retenue.

Le point de départ de l'étude a été la transition de l'enseignement secondaire à l'université, soulignant bien qu'étant donné qu'il n'est pas possible de consacrer trop de temps à l'apprentissage des langues, il est nécessaire de se concentrer sur des tâches très spécifiques. Ceci permet aux étudiants de prendre conscience des principales caractéristiques de l'apprentissage des langues par les adultes, à savoir le besoin de constituer un répertoire linguistique, la possibilité d'utiliser des compétences partielles, l'importance de la motivation liée au monde du travail et possibilité d'utiliser des ressources en-dehors de la salle de classe. Dans un premier temps, le passeport de langues est présenté aux apprenants comme un défi qui consiste à réfléchir à leur identité linguistique et au niveau de compétences en langues qu'ils ont déjà atteint. Ils passent ensuite à la biographie langagière et établissent individuellement des objectifs d'apprentissage. Les résultats de l'apprentissage sont consignés dans le dossier et évalués dans la biographie langagière, cette évaluation permettant ensuite d'établir de nouveaux objectifs.

Bien que les étudiants aient obtenu des notes très homogènes lors de l'examen d'entrée à l'université, leurs auto-évaluations présentent des résultats très variés. Ainsi, tous possèdent quelque type de compétence, ne serait-ce qu'une compétence de réception, dans les langues des pays frontaliers, mais seul un apprenant en a fait état dans son passeport de langues, mentionnant le macédonien et le serbe dans son auto-évaluation. Souvent, le processus de réflexion sur leur propre apprentissage mène les apprenants à opter pour un type d'apprentissage spécifique.

La négociation des objectifs d'apprentissage est une opération délicate, notamment parce qu'elle peut donner lieu à des malentendus. Traditionnellement, c'est à l'enseignant qu'il revient de fixer ces objectifs, qui sont de toute façon mentionnés dans le curriculum. Mais la définition d'objectifs comme véritables tâches de communication demande un réexamen des matériels d'apprentissage disponibles, en particulier des manuels, et crée un besoin de matériels supplémentaires. Le principe de base sur lequel repose la pédagogie est que le fait d'apprendre à réussir une tâche apporte simultanément des bénéfices inattendus en matière d'apprentissage. L'idée de l'autonomie de l'apprenant suscite de grandes attentes ; la réalisation de cet objectif demande un certain dévouement de la part de l'enseignant. Mais grâce à l'utilisation du PEL, les étudiants se rendent compte de ce que signifie le fait d'être responsable de son propre apprentissage ; ils ont davantage conscience de ce qu'ils sont en train d'apprendre et d'eux-mêmes en tant qu'apprenants. Leur motivation n'en est que plus grande.

Travail en groupes

Les groupes de travail de jeudi sont reconstitués. Il est demandé aux participants de réfléchir à ce qui les a particulièrement impressionnés dans les études de cas, et de dire dans quelle mesure ces études sont pertinentes pour leurs propres situations. Il leur est également demandé de formuler des questions à poser à Richard Wach, Barbara Lazenby Simpson et Maria Stoicheva lors de la séance de compte-rendu en plénière. Voici les commentaires des groupes de travail sur les études de cas :

Richard Wach

- Il est intéressant d'entendre un non-linguiste défendre le PEL. Cela laisse penser que nous devrions organiser des événements dans le but de convaincre d'autres directeurs d'établissement, afin qu'ils assurent la mise en œuvre du PEL, qu'ils collaborent et qu'ils fassent bénéficier d'autres personnes de leur expérience dans ce domaine.
- L'organisation – c'est-à-dire la répartition des apprenants en différents groupes – est excellente, tout comme la coopération générale au sein de l'établissement.
- Il a manifestement été difficile de parvenir à impliquer l'ensemble des enseignants en langues de l'établissement.
- Le PEL constitue un nouveau point fort pour ce lycée à prédominance scientifique.
- L'idée d'un double niveau d'évaluation des élèves (la notation à l'intérieur des niveaux du CECR et la notation « classique ») est très intéressante.

Barbara Lazenby Simpson

- Il est encourageant de découvrir qu'il existe un programme d'apprentissage des langues qui cherche à rendre autonomes les apprenants issus de l'immigration en leur faisant acquérir des compétences de survie facilitant leur intégration dans une nouvelle société. La conscience interculturelle ressort clairement.
- La motivation de tels apprenants est immédiate, existentielle et extrinsèque ; leur apprentissage a des répercussions sur leur vie.
- Le lien entre l'apprentissage (PEL) et l'évaluation (FETAC) est très intéressant.
- Il est frappant d'apprendre que les manuels ont été remplacés par le PEL et que le programme est construit autour de ce dernier.
- Cette étude de cas présente une pertinence évidente pour les autres pays.

Maria Stoicheva

- Il est fascinant de voir comment le PEL se construit au fur et à mesure de l'apprentissage, les élèves prenant conscience de leur rôle dès le début.
- Les différences qui apparaissent entre les élèves dès le début de l'utilisation du PEL sont frappantes.
- Les méthodes pédagogiques décrites sont très académiques et rigoureuses ; elles sont néanmoins très bien adaptées aux apprenants adultes.
- Cette étude de cas constitue un exemple remarquable de continuité en matière d'apprentissage des langues.
- L'élaboration de descripteurs pour les filières professionnelles semble avoir été déterminante pour la réussite du projet.

Compte-rendu en plénière (table ronde : Richard Wach, Barbara Lazenby Simpson, Maria Stoicheva) – Président : Hans-Ulrich Bosshard

Richard Wach est interrogé sur la manière dont il s'y est pris pour convaincre ses enseignants de travailler avec le PEL. Il répond qu'un chef d'établissement doit savoir saisir les occasions qui se présentent à lui. En effet, l'apprentissage des langues posait déjà un certain nombre de problèmes au lycée. Par ailleurs, une partie des enseignants connaissait déjà le CECR et le PEL. Les inspecteurs ont ensuite aidé à convaincre les responsables pédagogiques de donner leur approbation. Malgré une réticence de la part de certains enseignants, la décision de s'engager dans ce projet a été prise de manière démocratique. Les enseignants avaient donc le choix entre travailler avec le Portfolio ou changer d'établissement. Il est également demandé à Richard Wach si l'utilisation du PEL a entraîné des changements dans l'approche pédagogique du lycée. Il explique qu'initialement, il avait été prévu de n'introduire le PEL qu'en classe de seconde ; ce sont les enseignants qui ont voulu pousser plus loin l'expérience. Ils apprécient particulièrement la nouvelle organisation des classes. Certes, cela suppose qu'ils doivent se réunir pour discuter des compétences des élèves et décider des groupes dans lesquels les placer, mais ils sont très satisfaits des résultats. Par ailleurs, ils n'ont reçu aucune réclamation de la part des parents, ce qui doit vouloir dire que les élèves sont eux aussi satisfaits. Le nombre d'apprenants qui arrêtent l'étude d'une langue parce qu'ils se sentent moins compétents que les autres apprenants du même groupe a diminué. Quant au lien entre l'auto-évaluation et l'évaluation effectuée par les enseignants, M. Wach déclare qu'il s'agit d'une question sensible. Mais le CECR permet de se concentrer sur différents types de compétences, et les enseignants doivent comprendre que l'auto-évaluation des élèves n'est pas une critique à leur égard. Elle a assurément un impact positif sur la motivation des apprenants.

Barbara Lazenby Simpson est interrogée sur le contexte politique du projet irlandais. Elle explique que l'*Integrate Ireland Language and Training* est intégralement financé par le ministère irlandais de l'Éducation et des Sciences (*Department of Education and Science*). Créé, à l'origine, au sein du Centre

pour les études de langues et de communication (*Centre for Language and Communication Studies*) du *Trinity College* de Dublin à la fin des années 1990, il fonctionne aujourd'hui de manière indépendante. Son enseignement s'adresse uniquement aux migrants bénéficiant du statut de réfugié ou d'une autorisation de séjour en Irlande pour des raisons humanitaires. L'IILT collabore avec diverses entités publiques, notamment avec les ministères irlandais des affaires sociales et de l'entreprise, du commerce et de l'emploi. Il s'agit d'un enseignement à temps plein (vingt heures de cours par semaine et dix heures de travail en autonomie et de devoirs à la maison) car les apprenants reçoivent des allocations sociales. Le gouvernement irlandais n'a pas spécifié de niveau minimum de compétences à atteindre pour les apprenants de l'IILT ; ce dernier a d'ailleurs toujours défendu l'idée que l'utilisation d'un tel procédé s'avèrerait contre-productive. En effet, il est rare que les apprenants atteignent le même niveau dans toutes les compétences ; par ailleurs, le niveau de compétences varie considérablement d'un apprenant à l'autre. Barbara Simpson est aussi interrogée sur le rôle de la langue maternelle dans le projet irlandais. Elle explique que l'IILT de Dublin compte en permanence entre soixante et soixante-dix langues maternelles différentes. Il n'existe donc pas d'autre solution que d'utiliser l'anglais pour mener toutes les activités dans les salles de classes en anglais. Néanmoins, il n'est pas interdit d'avoir recours à sa langue maternelle. Au contraire, les apprenants sont encouragés à le faire. Il leur est également conseillé d'utiliser toute autre langue dans laquelle ils possèdent des compétences pour enrichir leurs ressources, effectuer des comparaisons interculturelles, etc. Les élèves qui fréquentent l'école depuis un certain temps aident souvent les nouveaux apprenants, mais il n'existe pas de véritable système de tutorat. Répondant à une question sur les changements induits par le PEL, Barbara Simpson déclare que ce dernier semble entraîner un passage automatique à la langue cible et qu'il s'agit là d'un sujet qui mérite une réflexion plus poussée. En Irlande, l'enseignement des langues n'est pas considéré comme une priorité. Néanmoins, grâce aux migrants adultes et aux apprenants d'anglais langue seconde dans l'enseignement primaire, l'IILT a développé une culture d'enseignement et d'apprentissage reposant intégralement sur le CECR et sur le PEL, ce qui commence à avoir une influence sur l'ensemble du système.

Il est demandé à **Maria Stoicheva** de développer ses propos concernant l'écart qu'elle a remarqué entre les notes obtenues lors des examens d'entrée à l'université, très homogènes, et les résultats très disparates des auto-évaluations des apprenants. Elle explique que l'examen d'entrée est similaire aux SAT ou au TOEFL, c'est-à-dire qu'il s'agit d'un test « discriminatoire » visant à mesurer des compétences très spécifiques. L'auto-évaluation, elle, permet de définir un profil plus général. En outre, certaines des tâches définies dans les descripteurs sont totalement nouvelles pour bon nombre d'apprenants. Interrogée sur la manière dont les descripteurs pour les filières professionnelles ont été élaborés, Maria Stoicheva répond qu'ils avaient initialement été conçus pour effectuer des audits de langues. Ainsi, toutes les tâches possibles dans tous les différents domaines professionnels avaient été répertoriées et classées par rapport aux niveaux communs de référence du CECR. Dans un premier temps, les descripteurs avaient été utilisés pour mettre au point des modules de formation. Ceux qui avaient été intégrés au PEL étaient donc des « descripteurs à orientation professionnelle généraux », et non des descripteurs spécifiques. Dans sa présentation de jeudi, Rolf Schärer a décrit le PEL comme un agent du changement. En Bulgarie, l'acquisition d'une capacité d'auto-organisation dans l'apprentissage des langues est considérée comme l'indicateur d'autonomisation le plus explicite.

Séances de *Show-and-tell*

Nous avons assisté aux huit présentations suivantes :

CROMO (*CRO*ssborder *MO*dule on intercultural and metacognitive competences): **un module transfrontalier de complément au PEL sur les compétences interculturelles et métacognitives**

Projet trilatéral entre l'Autriche, l'Italie et la Slovénie

Francesca Brotto et Gunther Abuja

Le projet CROMO, d'une durée de deux ans (2005-2007), est co-financé par les autorités nationales autrichiennes, italiennes et de slovènes. Bien que l'idée émane du ministère italien de l'Education, il s'agit à présent d'un véritable exercice de collaboration entre les trois partenaires, qui se partagent la direction du projet. D'ailleurs, comme il est mentionné dans son volet « culture », CROMO s'est assigné la mission de « faire tomber les barrières » et de « traverser les frontières » dans l'objectif de soutenir le dialogue interculturel dans cette zone particulièrement sensible de l'Europe, tant sur le plan historique que culturel, tout en aidant à la mise en œuvre du PEL dans les trois pays impliqués. Il s'agit de construire des ponts entre les communautés frontalières des régions de Frioul-Vénétie Julienne (Italie), de Carinthie (Autriche) et la Slovénie en élaborant un instrument commun prenant la forme d'un supplément au PEL. Ce dernier doit permettre aux apprenants de réfléchir à leurs expériences interculturelles et interrégionales et de les reconsidérer, tout en développant leurs stratégies métacognitives d'apprentissage des langues et leurs compétences.

La première version provisoire du module transfrontalier pour le PEL destiné aux apprenants âgés de 15 ans et plus est terminée. Elle est le fruit d'une collaboration entre des chercheurs, des experts et des enseignants provenant de ces régions, sous la direction technique de l'*Österreichisches SprachenZentrum* (ÖSZ) de Graz (Centre de langues autrichien), du *Friuli-Venezia-Giulia Educational Research Institute* (IRRE) de Trieste (Institut de recherche sur l'éducation de la région de Frioul-Vénétie Julienne), et de l'Institut pédagogique national slovène (ZRSS).

CROMO est divisé en trois grandes parties comportant chacune six sections reliées entre elles. Celles-ci peuvent toutes être utilisées indépendamment et à des moments différents.

Partie 1 – « *D'après mon expérience...* ». Cette partie est concernée les rencontres culturelles de l'apprenant et sa réflexion à ce sujet. Elle comporte une grille et une liste de repérage portant sur les domaines interculturels. Ces dernières permettent à l'élève de consigner ses réactions, opinions et réflexions et de mettre en évidence les ressemblances et les différences culturelles.

Partie 2 – « *Comment nous réagissons* ». Cette partie a pour objectif d'attirer l'attention de l'apprenant sur l'utilisation de la langue dans les expériences interculturelles. Elle se compose d'un questionnaire et d'une liste de repérage sur la conscience de la langue et de la communication ; elle propose également un ensemble de stratégies de communication.

Partie 3 – « *Ce que nous apprenons* ». L'objectif de cette partie est d'amener les apprenants à prendre davantage conscience des différents stades de compétence interculturelle, en ayant recours, pour ce faire, à une liste de repérage de descripteurs pour l'auto-évaluation.

Un guide à l'usage des enseignants pour l'utilisation de CROMO est en cours de rédaction.

CROMO sera expérimenté dans douze établissements au cours de l'automne et de l'hiver 2006.

La conscience de l'interculturel est, d'après nous, une question d'expérience et de développement personnels ; il est donc difficile de la mesurer ou de la noter. Nous espérons toutefois que CROMO se révélera un instrument utile dans les cours de langues, permettant d'encourager l'utilisation du PEL, de sensibiliser davantage les apprenants et les enseignants aux manières d'améliorer la compétence

communicative dans des situations interculturelles, par exemple dans les régions frontalières, et de les inviter à une réflexion à ce sujet. A cet égard, CROMO constitue également un instrument de promotion de l'éducation à la citoyenneté démocratique.

Pilotage du PEL de CercleS dans l'enseignement supérieur en Europe

Fiona Dalziel

CercleS (Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur, www.cercles.org) est une confédération regroupant dix associations nationales et divers autres organismes situés dans vingt-et-un pays européens différents. Fondée à Strasbourg en 1991, elle relie à présent 250 centres, départements, instituts, facultés et écoles de langues de l'enseignement supérieur ayant pour principale activité la formation en langues.

Le PEL de CercleS a été validé en 2002. Dans un premier temps, il avait été élaboré en français et en anglais, mais le Conseil de l'Europe a récemment validé des traductions en tchèque, en slovaque et en italien. D'autres versions linguistiques sont en cours de préparation. Cet instrument a été spécifiquement conçu pour être utilisé dans les universités d'Europe et s'adresse à la fois aux apprenants spécialistes et non-spécialistes. CercleS diffuse son PEL par l'intermédiaire de son réseau d'associations nationales. En effet, une version pdf du PEL est remise gratuitement aux nouveaux adhérents afin qu'ils puissent le diffuser sur le plan local.

Les associations nationales ont émis des commentaires positifs à l'égard de cet instrument. Quelques modifications y ont été apportées - sans toutefois remettre en cause sa validité - afin qu'il réponde aux besoins locaux. Ainsi, le PEL aurait amélioré la collaboration entre les enseignants des différentes langues. Par ailleurs, les réactions des apprenants sont globalement positives. Ces derniers le perçoivent comme un instrument leur permettant de comprendre comment leurs compétences correspondent en langues se situent par rapport aux niveaux du CECR et de prendre conscience des processus entrant en jeu dans l'apprentissage des langues. Certains centres de langues ont introduit les nouvelles technologies dans la phase de pilotage du PEL en installant, par exemple, des environnements virtuels d'apprentissage.

CercleS considère actuellement de nouvelles mesures visant à promouvoir une utilisation plus répandue du PEL dans les établissements européens de l'enseignement supérieur, et à mettre au point un projet complet d'évaluation. Outre le fait de traduire le PEL vers des langues supplémentaires, il faudrait apporter davantage de soutien aux enseignants utilisant le document et encourager la coopération entre les différents centres de langues. Une conférence internationale sur le PEL de CercleS, son rôle et son potentiel dans l'apprentissage des langues à l'université doit se tenir à Dublin en juin 2007.

Elaboration d'un PEL destiné aux jeunes apprenants : l'expérience ukrainienne

Angela Gergel

Lorsque nous avons décidé d'élaborer un PEL destiné aux jeunes apprenants, nous avons commencé par analyser les PEL existants. Les descripteurs contenus dans ces documents nous ont conduits à poser les questions suivantes :

- Quelles sont les tâches les plus importantes qu'un enfant devrait être capable d'accomplir dans une langue étrangère ?
- Comment un enfant peut-il savoir qu'il est réellement capable d'accomplir une tâche dans une langue étrangère ?
- Un enfant peut être réellement capable d'accomplir une tâche dans une langue étrangère à un moment donné ; il coche donc la case du descripteur correspondant. Mais il est possible qu'une ou deux semaines plus tard, il ait oublié comment accomplir cette tâche. Dès lors, combien de fois doit-il parvenir à accomplir cette tâche pour garantir qu'il en est réellement capable ?

- Quels liens existe-t-il entre le PEL et les manuels et les autres matériels scolaires des enfants ?
- Un enfant qui étudie plusieurs langues étrangères doit-il posséder un Portfolio distinct pour chacune d'entre elles ?

Pour répondre à ces questions, nous avons discuté avec des parents et des enfants ayant eu l'occasion de voyager à l'étranger ou de communiquer avec des étrangers dans leur propre pays. Nous avons également rencontré des psychologues. Voici les conclusions qui ont été tirées de ces entretiens :

- Les tâches les plus importantes qu'un enfant (ou que toute personne) devrait être capable d'accomplir dans une langue étrangère sont les suivantes :
 1. exprimer des sensations physiques : la fatigue, la faim, la soif, la douleur, etc.;
 2. donner son nom et son adresse s'il/elle est perdu(e) ;
 3. dire ce qu'il/elle souhaiterait faire.
- Les capacités d'analyse d'un être humain n'étant pas entièrement développées avant l'âge de dix ou douze ans, les enfants de neuf ou dix ans ne comprennent même pas la plupart des descripteurs. Il faudrait donc en simplifier la formulation.

Les capacités d'analyse d'un enfant ne permettent que des opérations simples et très courtes, aussi la moindre variation dans la description de l'une des tâches porte-t-elle à conséquence. Ainsi, si pour un adulte, la signification du descripteur « Je suis capable de me présenter » est parfaitement claire, il n'en va pas de même pour un enfant, pour lequel ce même descripteur devra être divisé en plusieurs parties, telles que : (i) « je peux dire mon nom », (ii) « je peux dire mon âge », (iii) « je peux dire ce que j'aime », « je peux dire ce que je n'aime pas », etc. Notre liste de descripteurs s'est ainsi considérablement allongée et le PEL lui-même est devenu un problème pour les enfants. C'est pourquoi nous avons décidé d'intégrer des petites parties de ce document dans les manuels de langues étrangères. Etant donné que les descripteurs correspondent aux tâches pratiques décrites dans les manuels, les enfants comprennent mieux l'objectif du PEL après en avoir rempli les parties comprises dans leurs manuels.

Nous nous sommes entretenus avec les enfants, leurs enseignants et leurs parents. Voici les conclusions de ces discussions :

- Les enfants remplissent leur PEL parce que leurs enseignants le leur ont demandé et ont dit que c'était très important. Les enfants disent que le fait de remplir leur PEL les rend nerveux. La plupart d'entre eux avouent ne pas avoir écrit la vérité parce qu'ils croyaient que quelqu'un allait lire leur PEL. Tous les enfants ont cru que le PEL était une sorte de test. Lorsqu'on leur a posé la question de savoir pourquoi ils avaient besoin du PEL, la plupart se sont sentis mal-à-l'aise et étaient tendus. Certains d'entre eux ont répondu qu'il s'agissait d'une question très difficile, d'autres étaient tout tremblants, et tous étaient angoissés. Seuls deux enfants ont répondu qu'ils n'en avaient pas besoin. Ils semblaient beaucoup plus détendus que tous leurs camarades.
- Pour les élèves studieux qui présentent un bon niveau, l'objectif du PEL est d'apporter aux autres la preuve de leurs compétences. Ils n'ont pas besoin de percevoir et de conserver le PEL comme quelque chose qui leur appartient (comme ils conserveraient des jouets, des livres, des patins à roulettes – c'est-à-dire des objets auxquels ils tiennent réellement). Lorsque quelqu'un fait quelque chose dans l'objectif de démontrer ses compétences, cela renforce son ego.
- Lorsque les compétences se développent naturellement, elles deviennent automatiques, et nous « oublions » comment nous faisons pour accomplir telle ou telle tâche. De l'espace se libère alors dans le cerveau, qui est prêt à accueillir de nouvelles connaissances, à les convertir en compétences, et à les envoyer dans la mémoire à long terme. C'est ainsi que nous pouvons acquérir, encore et encore, de nouvelles connaissances. Or, le fait d'utiliser le PEL implique, pour l'apprenant, de toujours garder à l'esprit et d'analyser ses capacités ; sa mémoire de travail est donc toujours pleine, et, par conséquent, le développement s'arrête.

Lingu@net Europa

Lid King

Lid King décrit brièvement le contexte et l'historique du site Lingu@net Europa, une bibliothèque et un guide en ligne pour les apprenants adultes en langues. Olga Medvedev, l'un des partenaires impliqués dans les derniers événements liés à Lingu@net Europa, explique le fonctionnement du site et présente quelques-unes de ses principales caractéristiques, telles que le guide des styles d'apprentissage et les conseils aux apprenants. Elle donne ensuite aux participants un aperçu du site dans les différentes versions linguistiques proposées. De plus amples informations sont disponibles à l'adresse suivante : www.linguanet-europa.org.

Former les enseignants à l'utilisation du Portfolio européen des langues : Projet C6 du deuxième programme à moyen terme du CELV

David Little

L'équipe de projet se compose de David Little (Irlande, coordinateur), Hans-Peter Hodel (Suisse), Viljo Kohonen (Finlande), Dick Meijer (Pays-Bas), et Radka Perclová (République tchèque).

L'objectif du projet est de favoriser la mise en œuvre du PEL dans les Etats membres du Conseil de l'Europe en élaborant des matériels et des activités en anglais et en français pour la formation des enseignants au PEL, de présenter ces matériels et activités lors d'un atelier central (tenu en novembre 2004), de soutenir les événements nationaux de suivi (en 2005 et 2006) et d'assurer une diffusion générale du kit de matériels et d'activités (2007).

Le kit de formation se compose des documents suivants :

1. Le cadre européen commun de référence : compétences, niveaux et descripteurs. (Hans-Peter Hodel)
2. Auto-évaluation en relation avec les niveaux communs de référence : comment connaître mon niveau, et comment puis-je le prouver ? (Dick Meijer)
3. Apprendre à apprendre : un modèle de réflexion destiné aux formateurs d'enseignants, aux enseignants et aux apprenants. (Viljo Kohonen)
4. L'autonomie de l'apprenant – tisser la trame de l'auto-évaluation, de la fixation d'objectifs et de la réflexion (David Little).
5. Les langues dans le PEL – langue(s) de présentation et langue(s) de processus ; plurilinguisme (Radka Perclová).
6. La dimension interculturelle : simulation globale (Dick Meijer).
7. Intégrer le PEL aux filières linguistiques et aux manuels de langues ; utiliser le PEL pour aller au-delà du manuel. (Viljo Kohonen, Radka Perclová, Hans-Peter Hodel)
8. Etablir le lien entre l'évaluation et le PEL, ainsi que les niveaux de référence communs (Hans-Peter Hodel)

L'atelier central a eu lieu en novembre 2004. Il a réuni trente-sept participants, originaires des trente-deux pays suivants : l'Albanie, l'Allemagne, Andorre, l'Arménie, l'Autriche, la Croatie, Chypre, l'Espagne, l'Estonie, « L'ex-République yougoslave de Macédoine », la Fédération de Russie, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, la Lettonie, le Lichtenstein, la Lituanie, Malte, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, la République slovaque, la République tchèque, la Roumanie, le Royaume-Uni, la Slovénie, la Suède et la Suisse. Trois méthodes de travail ont été utilisées : les échanges d'informations en plénière, les discussions en groupes et la réflexion individuelle. Au cours de l'atelier, les participants ont progressivement produit un ensemble de documents et de notes qui ont été

rassemblés pour constituer un portfolio de matériels pour la formation des enseignants au PEL.

En 2005 et 2006, des réunions de suivi ont eu lieu en Finlande, en Arménie, au Lichtenstein, en Norvège, en Croatie, en Suède, en Allemagne, en Lituanie, en Estonie, en France, en Lettonie, en Roumanie, en République tchèque, en Albanie, en Autriche, en Islande et dans « L'ex-République yougoslave de Macédoine ».

Compte-rendu sur l'évolution du PEL aux Pays-Bas

Daniela Fasoglio et Dick Meijer

La présentation commence par un bref rappel du projet de PEL néerlandais. Le PEL néerlandais destiné aux jeunes apprenants (âgés de dix à douze ans) est introduit pour la première fois. La présentation, les niveaux et le nombre de descripteurs diffèrent de ceux des modèles destinés aux adolescents et aux étudiants de l'enseignement supérieur/professionnel. La présentation de ce modèle a été spécialement conçue pour les jeunes apprenants ; par ailleurs, il ne comporte de descripteurs de « capacités à faire » que pour les niveaux A1 et A2. Ceux-ci sont présents en très grand nombre afin de faciliter l'auto-évaluation pour le groupe cible. En effet, pour s'évaluer, les apprenants les plus jeunes nécessitent davantage d'exemples concrets décrivant les contextes dans lesquels ils utilisent (ou pourraient utiliser) la langue étrangère étudiée. Voici deux exemples de situations de communication dans la salle de classe (A1 compréhension de l'oral, instructions) :

« Ouvrez votre manuel à la page 25. »

« Ecoutez la cassette ou le CD et répétez. »

Ensuite, nous assistons à la présentation d'une nouvelle fonction du PEL électronique, la « modification du profil » (*profile shift*). Le PEL ayant été conçu comme un instrument destiné à accompagner l'apprenant tout au long de sa vie, ce dernier doit pouvoir modifier son profil facilement, par exemple lors du passage de l'école primaire à l'enseignement secondaire, ou de l'enseignement secondaire à l'enseignement professionnel. Si l'utilisateur sélectionne « NOUVEAU PROFIL » (*New profile*) sur la page consacrée aux renseignements personnels, toutes les données contenues dans le passeport de langues (y compris la grille d'auto-évaluation et tout document inclus dans le dossier) sont automatiquement transférées vers le nouveau profil. Les apprenants peuvent ainsi utiliser le même PEL tout au long de leur apprentissage des langues.

Le curriculum national néerlandais de langues étrangères a récemment été aligné sur les niveaux du CECR. Des exemples de productions orales et écrites ont été recueillis dans plusieurs langues étrangères afin d'illustrer les différents niveaux du Cadre et de faire prendre conscience aux enseignants et aux apprenants de ce que ces niveaux représentent dans la pratique quotidienne à l'école. Certains des exemples de production orale sont présentés et discutés. Ils ont été enregistrés par des enseignants en langues auxquels on avait d'abord donné une description des tâches et un aperçu des critères correspondant aux différents niveaux de production. Tous les exemples seront gravés sur un CD-ROM qui sera utilisé lors de séances de formation d'enseignants. Chaque exemple s'accompagnera d'une description des critères correspondant au niveau du CECR concerné et aux descripteurs de capacités à faire. Ces exemples devraient également être consultables sur le site Internet du PEL néerlandais (www.europeestaalportfolio.nl).

ALICE (Accreditation of Linguistic and International Competences for Europe - Accréditation de compétences linguistiques et internationales pour l'Europe)

Eike Thürmann

Le Land allemand de Rhénanie-du-Nord-Westphalie compte, parmi les institutions du système scolaire public, d'ambitieux établissements appliquant des programmes EMILE et d'autres programmes accrédités de langues étrangères. Ils proposent également un large éventail de programmes d'échange et de projets

transfrontaliers (tous bien intégrés dans le curriculum du deuxième cycle du secondaire). La structure des cours proposés dans ces établissements de deuxième cycle du secondaire est flexible, ce qui permet d'accorder une large place aux questions européennes et interculturelles. Par ailleurs, cette organisation permet de former des élèves compétents qui étudient au moins deux langues étrangères à un niveau élevé et qui présentent un fort intérêt pour la dimension européenne/internationale. Elle favorise également la mobilité des familles, tant au plan national qu'international. C'est notamment le cas dans les grandes conurbations du Rhin et de la Ruhr, où les parents souhaitent que leurs enfants soient le mieux préparés possible à l'éventualité de poursuivre leurs études à l'étranger.

En même temps, nous devons admettre que les établissements scolaires publics ne sont pas suffisamment encouragés à développer totalement leurs capacités professionnelles et qu'ils ne proposent donc souvent qu'une offre minimum/moyenne de cours/programmes. Par ailleurs, les jeunes ne sont pas assez encouragés à agir au maximum de leurs capacités pour atteindre un niveau d'excellence dans leur préparation à une vie professionnelle ou privée qui soit riche tant sur le plan culturel que linguistique. En outre, il n'existe pas de consensus (inter)national sur les standards d'excellence, que ce soit pour l'évaluation de l'apprentissage des langues ou pour le développement de l'école et des salles de classe. Il faudrait également mettre en place des méthodes intelligibles, transparentes et standardisées au niveau international pour que les enseignants – ou les apprenants eux-mêmes – puissent consigner les résultats particulièrement remarquables dans l'apprentissage des langues et les études internationales.

Les certificats nationaux de fin d'études secondaires font l'objet d'une reconnaissance réciproque, conformément à la Convention européenne n°15 du 11 décembre 1953 relative à l'« équivalence des diplômes donnant accès aux établissements universitaires ». Néanmoins, bon nombre d'universités et d'instituts supérieurs de formation complémentaire dans le monde demandent encore aux étudiants des certifications supplémentaires attestant de leurs compétences en langues. A l'heure actuelle, seuls les établissements et instituts scolaires privés proposent ce type de certifications, acceptées au niveau international. C'est pourquoi il nous semble nécessaire d'améliorer la reconnaissance internationale des diplômes de fin d'études secondaires délivrés par les établissements publics, notamment en ce qui concerne les résultats exceptionnels dans l'acquisition de compétences internationales et linguistiques.

ALICE est un label d'excellence destiné aux établissements scolaires et pouvant être apposé sur le diplôme de fin d'études secondaires (Baccalauréat, *Abitur*, etc.). Pour les autorités éducatives et les établissements scolaires, il s'agit d'une invitation à faire partie d'un réseau international. Ce projet, qui a déjà conquis bon nombre de personnes dans les Länder allemands et les pays frontaliers de l'Allemagne, vise la reconnaissance internationale des diplômes de fin d'études secondaires, dès lors que les élèves atteignent des niveaux d'excellence bien définis.

Les établissements ayant adhéré au projet ALICE s'engagent à proposer des programmes EMILE jusqu'au niveau du baccalauréat ; ils doivent disposer de suffisamment d'enseignants qualifiés pour assurer ces cours et développer une méthodologie adaptée à EMILE. Ils doivent également participer à des programmes internationaux et offrir à leurs apprenants la possibilité d'acquérir des expériences à l'étranger. Ils s'engagent à proposer des cours spécifiques destinés à aider les élèves à mieux comprendre les sujets mondiaux, internationaux et européens (notamment dans les domaines social et politique), à évaluer systématiquement la qualité de leurs programmes, à discuter des résultats de ces évaluations et à mettre en œuvre des stratégies d'amélioration. Par ailleurs, ils doivent déposer des demandes d'accréditation officielle auprès des autorités nationales et apporter la preuve qu'ils observent bien toutes les conditions mentionnées dans le présent paragraphe en soumettant un portfolio de candidature. Ils doivent accepter le fait que le processus d'accréditation sera régulièrement réévalué et réaffirmer leur engagement à collaborer avec d'autres établissements du réseau ALICE dans des initiatives visant à contrôler et à améliorer la qualité des standards (en adoptant une « attitude critique positive » et en mettant au point des instruments et des procédures de gestion interne de la qualité). Enfin, ces établissements s'engagent à utiliser le PEL et Europass.

ALICE est donc un projet ambitieux qui vise notamment à adopter une approche globale pour la L1 en tant que matière, les disciplines non linguistiques enseignées dans la L1, la L2 en tant que matière et les disciplines non linguistiques enseignées dans la L2. Il encourage le développement des fonctions cognitivo-académiques intercurriculaires de traitement des langues (définir, décrire, expliquer, conclure, discuter, évaluer, etc.) et des stratégies cognitives intercurriculaires (répéter, résumer, développer, élaborer, généraliser, illustrer, extrapoler, etc.). Ce projet repose sur l'utilisation d'une grande variété de types de médias et de formats de textes, tels que des photographies, des films/vidéos, des statistiques, des diagrammes, des cartes géographiques, des interviews, des rapports, etc.

Les élèves ayant obtenu le label ALICE sur leur diplôme peuvent démontrer qu'ils se situent au minimum au niveau B2 dans deux langues (étrangères) autres que leur langue première ou que la langue parlée à la maison, qu'ils ont suivi des programmes EMILE (consistant en un nombre minimum d'heures dans une, deux ou trois matières) et satisfait aux critères de réussite dans ces matières, qu'ils ont effectué un travail académique satisfaisant sur des questions internationales ou sur la dimension européenne (les exigences minimales consistant en un cours de deux semestres ou en un mémoire/travail de recherche) et qu'ils ont participé de manière positive à des programmes d'échange ou à des projets transfrontaliers (consignation thématique d'expériences).

La phase préparatoire d'ALICE débutera en août 2007. Il s'agira de définir des critères pour l'accréditation des établissements ainsi que pour l'octroi du label, de sélectionner des établissements pour la phase de pilotage, de désigner des coordinateurs nationaux/régionaux, d'établir un secrétariat provisoire, de préparer les établissements à la phase de pilotage et de discuter du traitement de l'évaluation et de la gestion de la qualité.

La phase de pilotage sera lancée en août 2009. Elle devra permettre de prendre des décisions concernant le traitement de l'évaluation et de la gestion de la qualité, de discuter d'arrangements financiers pour l'infrastructure internationale, de sélectionner davantage d'établissements, d'établir le secrétariat et d'élaborer un site Internet, d'organiser un séminaire international « de contact » entre les établissements, de définir une identité collective et un cadre juridique, de piloter des instruments et des processus pour l'évaluation interne et externe, de discuter du rapport d'évaluation, de finaliser le concept ALICE et d'accompagner la première promotion d'élèves dans les établissements participant au projet.

Compte-rendu en plénière des séances de *show-and-tell* : (Gisella Langé, José-Joaquin Moreno, Stase Skapiene) – Président : Gunther Abuja

Il est demandé aux membres de la table ronde de s'exprimer à propos des éléments qu'ils retiendront des séances de *show-and-tell* auxquelles ils ont assisté.

Stase Skapiene pense que dans le projet transfrontalier CROMO, le partage d'expérience et d'expertise des trois pays confère réellement une valeur ajoutée au PEL. Ce supplément est simple d'emploi et sera très utile aux étudiants résidant dans les régions frontalières. Le PEL étant certainement promis à un avenir plus numérique que physique, Mme Skapiene est particulièrement intéressée par les présentations de Daniela Fasoglio et de Dick Meijer sur les développements aux Pays-Bas. Elle a également assisté à la présentation de Lid King sur Lingu@net Europa. Elle estime que pour pouvoir en parler en connaissance de cause, il faudrait avoir testé le site auparavant ; elle reconnaît néanmoins qu'il semble très accessible et constate notamment qu'il est disponible en plusieurs langues, dont le lituanien.

José-Joaquin Moreno a assisté à la présentation de Barbara Glowacka sur les maquettes de passeports de langues pour les apprenants du primaire et du premier cycle du secondaire. Cette séance a constitué une importante occasion de discuter de l'impact potentiel des maquettes sur les apprenants. Elle a également permis à chacun de livrer ses impressions sur ces maquettes, impressions qui seront prises en compte lors de leur révision. Après avoir écouté le rapport de Fiona Dalziel sur le travail avec le PEL de CercleS,

M. Moreno se fait la réflexion que même si nous savons que l'auto-évaluation est un élément positif, souvent, il nous faut voir des exemples concrets pour prendre pleinement conscience de son impact. Il a été spécialement frappé par la remarque d'un apprenant qui a déclaré qu'un enseignant ne connaissait qu'une petite partie de l'expérience linguistique d'un apprenant, alors que l'apprenant, lui, en connaissait tous épisodes. Pendant la présentation de Daniela Fasoglio et de Dick Meijer, M. Moreno a été impressionné par les exemples de productions orales qui ont été recueillis pour aider les enseignants et les apprenants à comprendre les liens entre l'apprentissage des langues et le CECR. Enfin, il a écouté le rapport de David Little sur les progrès du Projet C6 du CELV, intitulé *Former les enseignants à l'utilisation du PEL*, et a hâte de voir le résultat final du projet. Les participants n'ayant pas pu assister à la présentation de David Little peuvent s'informer sur ledit projet en consultant le site Internet du CELV (www.ecml.at).

Gisela Langé a assisté à la présentation d'Angela Gergel, qui expliquait la manière dont elle-même et ses collègues avaient commencé à élaborer un PEL destiné aux apprenants du primaire en analysant les descripteurs de PEL déjà validés. Ils ont conclu que jusqu'alors, les besoins des enfants n'avaient pas été entièrement pris en compte et ont collaboré avec des psychologues afin de mettre au point des descripteurs adaptés à ces besoins. Ainsi, les enfants ont besoin de pouvoir dire qu'ils sont fatigués ou qu'ils ont faim, et ils ont toujours envie de dire ce qu'ils aimeraient faire. Gisela Langé a également assisté à la présentation de Fiona Dalziel's sur le PEL de CercleS, un instrument susceptible de toucher 250 universités et centres de langues en Europe. Elle est impressionnée par l'évolution de la version papier de ce PEL, pourtant facilement téléchargeable au format pdf. Enfin, elle a assisté à la présentation qu'a faite Eike Thürmann d'ALICE, un projet qui entraîne le PEL dans un processus d'internationalisation.

Eike Thürmann demande à quel stade en sont les maquettes de passeport. Johanna Panthier répond qu'ils n'ont pas encore été validés par le Comité, mais que lorsqu'ils le seront, ils figureront sur le site du PEL du Conseil de l'Europe. Ils ne seront certainement pas obligatoires.

Gunther Abuja se demande comment exploiter les résultats des mesures pratiques prises dans les différents Etats membres. Johanna Panthier fait remarquer que le futur site Internet consacré au projet IMPEL facilitera l'échange de bonnes pratiques, bien que le lancement de ce site ne soit pas encore certain. Hans Ulrich Bosshard explique que le projet IMPEL se veut un complément au Projet C6. L'objectif est de mettre en place in site interactif afin de soutenir la mise en œuvre du PEL et de permettre l'échange d'informations, d'idées et de bonnes pratiques. Francesca Brotto suggère qu'il est possible de tirer profit des expériences des autres pays en développant des « amitiés critiques ». Egle Šleinotienė signale qu'il est également possible de faire interagir des projets de PEL dans différents pays en ayant recours à des projets financés par l'UE.

Discussion sur des plans d'action pour le développement/la mise en œuvre du PEL dans les Etats membres – Johanna Panthier

Les participants ont annoncé les projets suivants :

- Au Portugal, le PEL destiné aux apprenants de l'école primaire est pratiquement prêt ; des écoles ont été sélectionnées pour la phase de pilotage (Maria Anália Gomes).
- La Norvège lance actuellement un projet de mise en œuvre qui durera deux ans. Elle a encore besoin du soutien du Conseil de l'Europe, aussi pourrait-on éventuellement consacrer un séminaire à la mise en œuvre (Heike Speitz).
- En Autriche, des matériels destinés à la formation des enseignants ont été élaborés. Ils ont également pour objectif d'aider à convaincre les directeurs d'établissement scolaire, entre autres. D'autres matériels ont aussi été développés pour soutenir l'introduction du PEL dans l'enseignement. Certains d'entre eux figureront dans la publication finale du Projet C6 du CELV (Gunther Abuja).

- L'Italie a commencé à élaborer une série de brochures téléchargeables. Les deux premières, intitulées « Qu'est-ce qu'un PEL ? » (« *What is an ELP ?* ») et « Quels sont les types de PEL dont nous disposons ? » (« *What kinds of ELP have we got ?* »), sont déjà disponibles. Une troisième brochure, relative aux bonnes pratiques, sera rédigée plus tard en 2006 (Francesca Brotto).
- La Pologne vient juste de soumettre pour validation le dernier modèle de sa série de PEL. Cet instrument s'adresse aux très jeunes apprenants et a pour objectifs d'introduire le PEL dans les curricula de langues et de changer les attitudes des enseignants, des apprenants et des directeurs d'établissement. Le site Internet consacré au PEL polonais propose davantage de renseignements sur les différents PEL utilisés en Pologne (Maria Gorzelak).
- Les concepteurs du PEL belge destiné aux adultes ont reçu une demande de permission visant l'utilisation de leur modèle au Canada (Chris van Woensel).
- Les PEL de l'*Integrate Ireland Language and Training* destinés aux migrants adultes et validés en 2001 ont été traduits en japonais ; ils seront utilisés par les migrants à Osaka. Les autorités irlandaises préparent actuellement un projet d'approche globale qui durera trois ans. Celui-ci est fondé sur le PEL et s'adresse aux apprenants du premier et du deuxième cycles du secondaire. L'utilisation simultanée d'un curriculum échelonné, comportant des « descripteurs de capacités à faire », et d'un PEL y étant étroitement relié a donné d'excellents résultats dans l'enseignement de l'anglais seconde langue dans les écoles primaires irlandaises (David Little).

Au cours de la discussion qui s'ensuit, Gisela Langé demande s'il serait possible de créer un bulletin d'information à l'attention des personnes contact pour le PEL ; elle a en effet l'impression que ces dernières n'ont pas beaucoup l'occasion d'avoir des échanges. Francesca Brotto suggère de regrouper les questions qui reviennent le plus souvent. Rolf Schärer estime que cette idée est difficilement réalisable car de très nombreuses langues sont impliquées ; les questions seraient donc très diverses. Il dresse cependant l'inventaire des sites Internet relatifs au PEL qu'il a rencontrés. Il déclare que le rapport final sur la phase actuelle du PEL devrait être prêt à la fin de l'année 2007. D'ici là, le Comité de Validation prendra en compte ce qui s'est dit au cours du présent séminaire et décidera en conséquence du type d'informations à collecter l'année prochaine.

Johanna Panthier clôt la séance en encourageant les participants à émettre des propositions pour le prochain programme à moyen terme du CELV.

Samedi 30 Septembre

Présentation de l'expérience du PEL en Lituanie – Président : Stase Skapiene

Dans une introduction, **Stase Skapiene** explique que la Lituanie est un pays multilingue, la ville de Vilnius ne faisant pas exception. Ainsi, les Litvaniens sont habitués à voir des avis rédigés dans plusieurs langues dans les transports en commun, par exemple. La principale langue de scolarisation est le lituanien, mais certains établissements dispensent leur enseignement en russe, en polonais, en anglais, en français ou encore en allemand. Parmi les enfants scolarisés, 92% étudient l'anglais, qui est la langue la plus souvent choisie comme première langue étrangère. La deuxième est l'allemand, et la troisième, le français. Pour la deuxième langue étrangère, les choix se portent avant tout sur le russe. Seuls 700 apprenants étudient des langues autres que celles citées, bien que l'offre des universités soit très variée. Par ailleurs, la maîtrise de l'anglais et du russe fait souvent partie des exigences des recruteurs.

Le PEL en Lituanie, 2002–2006 – Zita Mažuolienė et Virginija Stanevičienė

Zita Mažuolienė (Faculté des Langues étrangères, Université de Vilnius) donne un aperçu de l'évolution du PEL lituanien destiné aux apprenants âgés de quinze ans et plus.

Une équipe de projet a été constituée en 2002. Elle se composait de deux concepteurs (parlant lituanien, russe et anglais), de deux traducteurs (un germanophone et un francophone), d'un coordinateur, d'un rédacteur et de dix personnes constituant l'équipe de pilotage. Il a été décidé d'élaborer un PEL destiné aux apprenants âgés de quinze ans et plus pour plusieurs raisons. Premièrement, les enseignants des classes les plus avancées connaissent mieux les niveaux du CECR. Ensuite, Europass et l'auto-évaluation sont particulièrement adaptés aux apprenants de cette classe d'âge. En effet, ces instruments ciblent surtout le deuxième cycle du secondaire. Enfin, il existe davantage d'expérience internationale dans la conception de portfolios pour les adultes. Pour élaborer les descripteurs, l'équipe de projet a commencé par analyser tous les PEL disponibles. Elle s'est ensuite attelée à la rédaction de descripteurs en lituanien, en anglais, en allemand, en français et en russe. Simultanément, le curriculum a été aligné sur le CECR. La phase pilote des descripteurs lituaniens a commencé en décembre 2002. Cette opération, qui visait à vérifier que les descripteurs étaient bien compréhensibles et appropriés, a impliqué dix enseignants provenant d'établissements différents. Ces derniers ont reçu des instructions détaillées quant à l'application des descripteurs. On leur a également remis un questionnaire portant sur le lien entre les descripteurs, le CECR et le curriculum scolaire, ainsi que sur leur pertinence par rapport à l'âge et aux intérêts des apprenants, et sur leur rapport à l'utilisation réelle de la langue dans les situations de communication. Enfin, il était également demandé si les descripteurs étaient suffisamment détaillés pour pouvoir définir le niveau du CECR.

Le PEL à proprement parler a été mis en pilotage pendant le printemps et le début de l'été 2002. Quelque 1200 exemplaires de l'instrument ont ainsi été distribués dans trente-cinq établissements. Les principaux objectifs de ce processus de pilotage étaient de tester les instructions (tant celles destinées aux enseignants qu'aux apprenants) et les descripteurs rédigés dans des langues autres que le lituanien, de définir le temps nécessaire pour le travail avec le PEL en classe, et de vérifier s'il correspondait bien au curriculum. En décembre 2004, les trente-cinq enseignants impliqués dans ce processus se sont réunis lors d'une mini-conférence afin de discuter des résultats de la phase de pilotage. Livrant leurs impressions sur l'utilisation du PEL, les enseignants ont déclaré que l'instrument permettait aux professeurs et aux apprenants d'avoir un meilleur aperçu du contenu de l'enseignement et de l'apprentissage. Par ailleurs, il aide les enseignants à planifier leurs cours et les apprenants à comprendre les objectifs du curriculum. Les enseignants ont également estimé que sa « fonction de motivation » était plus importante que celle de consignation des résultats et que le PEL suivait le curriculum mais qu'il était en décalage avec les manuels. Les autres composantes du PEL, telles que la dimension interculturelle et « apprendre à apprendre », n'ont pas été mises en pilotage. Avec le recul, nous pouvons affirmer qu'il s'agissait d'une erreur. En effet, au moment où le PEL allait être soumis pour validation, des incohérences ont été relevées dans les descripteurs entre les différentes langues. En outre, le dossier ne comportait pas suffisamment de définitions ni d'instructions. A l'avenir, les descripteurs apparaîtront en lituanien et dans une autre langue, probablement l'anglais ou le français. A l'heure actuelle, le PEL a été tiré à 3000 exemplaires, dont 1000 ont été distribués gratuitement. Les 2000 autres sont disponibles à la vente.

Entre octobre et décembre 2005, le Centre de formation professionnelle des enseignants (*Teachers' Professional Development Centre*) de Vilnius a organisé douze séminaires de formation réunissant des groupes de trente enseignants. Chaque séminaire a duré trois jours. Les cinq formateurs avaient participé à l'élaboration du PEL. Le premier de ces séminaires a reçu le soutien du Projet C6 du CELV (Radka Perclová). Sept séminaires sont encore prévus à Vilnius ; dix autres seront ensuite organisés dans différentes villes de Lituanie par des enseignants ayant assisté aux séminaires de Vilnius.

Un guide accompagnant ce PEL est disponible en lituanien. Il a été élaboré à partir de la documentation du Conseil de l'Europe, des documents produits lors du séminaire de formation des enseignants du Projet C6 du CELV, et du guide du PEL à l'usage des enseignants et des formateurs d'enseignants, rédigé par David Little and Radka Perclová. Le guide en lituanien s'adresse aux enseignants n'ayant pas accès à ces documents dans leur version linguistique originale.

Un certain nombre de leçons ont été tirées du travail accompli jusqu'ici. Tout d'abord, étant donné qu'au

moment de l'élaboration du PEL lituanien, le CECR n'avait pas encore été traduit en lituanien, il a fallu définir une nouvelle terminologie dans cette langue (la traduction du CECR est en cours). Par ailleurs, il existe plusieurs traductions différentes de la grille d'auto-évaluation, ce qui a provoqué une certaine confusion. Il aurait également été plus simple de commencer par élaborer un PEL pour les jeunes apprenants, qui aurait pu être intégré dans le portfolio pour toutes les matières. En outre, il n'était pas très judicieux de piloter un instrument en onzième année ; il aurait mieux valu commencer par les classes de neuvième et de dixième années afin de pouvoir suivre l'évolution des élèves. Actuellement, deux modèles de PEL sont en préparation : l'un est destiné aux apprenants des établissements du premier cycle du secondaire (de la cinquième à la huitième année), et l'autre, aux apprenants. Le ministère lituanien de l'Éducation prévoit d'apporter son soutien à la formation des enseignants en 2007 et 2008.

Virginija Stanevičienė évoque ensuite les commentaires des enseignants sur le PEL. Elle explique qu'elle a assisté au premier séminaire de formation des enseignants, au cours duquel Radka Perclová a présenté des questions théoriques en des termes très pratiques, en se concentrant notamment sur le concept du PEL, ses objectifs et ses implications pédagogiques. Les principaux points soulevés par le séminaire sont les suivants : le PEL est un instrument d'apprentissage et d'auto-évaluation ; les enseignants et les apprenants se partagent la responsabilité des résultats de l'apprentissage ; le PEL permet un apprentissage autonome et responsable sur le plan social ; il enregistre des compétences partielles et spécifiques ; le fait de faire preuve de tolérance dans les situations de malentendu et d'ambiguïté constitue une grande partie de la compétence de communication interculturelle ; la planification des changements dans l'éducation doit se faire par petites étapes ; enfin, le PEL peut aider à poser les fondations de l'apprentissage tout au long de la vie.

Lorsque Virginija Stanevičienė a présenté le PEL à ses collègues, ces derniers ont réagi de façon négative, et ce, à plusieurs points de vue. Ainsi, ils ont évoqué le fait que le PEL n'était pas toujours disponible, que pour les élèves, cela représentait une dépense supplémentaire, ce qui risquait d'induire une réaction négative de la part des parents, que le curriculum ne prévoyait pas assez d'heures d'enseignement pour cela, que le PEL allait demander des heures de préparation supplémentaires, et que, dans tous les cas, il ne s'agissait que d'une expérience de plus et que le PEL n'était pas obligatoire.

Mme Stanevičienė a intégré le PEL dans son enseignement et a élaboré trois cours spéciaux sur (i) le travail avec l'auto-évaluation et les listes de descripteurs, (ii) l'identification des styles d'apprentissage, et (iii) l'utilisation d'un questionnaire destiné à stimuler la réflexion. Les étudiants concernés avaient entre 17 et 18 ans et se trouvaient dans la dernière année de l'enseignement secondaire ; ils suivaient un cours de soutien spécial en anglais, langue dans laquelle ils ont répondu au questionnaire. Voici quelques-uns de leurs commentaires :

A propos de l'utilité du PEL :

- « Il est important de se fixer de grands objectifs et de les atteindre. »
- « L'auto-évaluation est ce qui m'a plu en premier. »
- « Je dois étudier, indépendamment de mon niveau de connaissances. L'apprentissage n'a pas de limites. »
- « Une nouvelle manière/méthode d'apprendre l'anglais. »
- « Chacun peut suivre ses propres progrès. »
- « Chacun a sa propre façon d'apprendre. »

A propos de l'influence du PEL sur la suite de leur apprentissage des langues :

- « J'ai conscience de ce que je sais. Je connais les limites de mes connaissances, mon apprentissage de l'anglais peut donc s'effectuer de manière plus efficace. »
- « Lorsque l'on sait à quel niveau on se situe, on peut se fixer des objectifs pour l'avenir. »
- « Je vais utiliser les méthodes d'apprentissage les plus efficaces. »
- « Tout est plus clair maintenant. »
- « Je sais comment améliorer mon anglais. »

A propos des problèmes qu'ils ont rencontrés en travaillant avec le PEL :

- « Certaines questions et tâches sont répétitives. »
- « Certaines questions sont trop difficiles à comprendre – les enseignants sont obligés de nous aider ou de nous donner des exemples. »
- « Certaines questions sont inutiles, voire ennuyeuses. »
- « Les niveaux auxquels on parvient n'ont pas de valeur réelle, cette évaluation n'est qu'un jeu étant donné que le PEL n'est pas un document officiel. »
- « Pour remplir le PEL, il faut aussi une évaluation effectuée par l'enseignant, mais ce dernier n'a pas forcément le temps de s'occuper de tous les apprenants dans la classe. »
- « Certaines questions de la grille d'auto-évaluation sont trop détaillées. »

A propos du rôle des enseignants dans le travail avec le PEL :

- « Ils peuvent nous aider à comprendre les questions auxquelles nous n'arrivons pas à répondre. »
- « Ils peuvent nous aider à nous évaluer parce que dans une auto-évaluation, on n'est pas toujours objectif. »
- « Ils doivent vérifier toutes les pages du PEL pour détecter les difficultés des apprenants et les aider à les résoudre – tous les apprenants ne sont pas capables de résoudre leurs difficultés tout seuls. »

A propos du lieu d'utilisation du PEL (à la maison ou à l'école) :

- « Nous devrions essayer de travailler avec le PEL à la maison parce que cela prend beaucoup de temps de répondre aux questions. »
- « Nous devrions utiliser le PEL à l'école parce que nous avons besoin de l'aide de l'enseignant pour répondre aux questions. »
- « Si les questions étaient plus simples, les apprenants pourraient travailler avec leur PEL à la maison. »

Le PEL assigne des nouveaux rôles aux enseignants et aux apprenants. En effet, il aide les apprenants à devenir indépendants, responsables, plus actifs, et à acquérir davantage de motivation et de confiance, les enseignants devenant des conseillers et des tuteurs. En fixant un objectif commun aux enseignants et aux apprenants, le PEL révolutionne l'enseignement traditionnel. Ainsi, l'on parvient à dégager du temps pour inciter les apprenants à mener une réflexion systématique. Par ailleurs, le PEL permet d'avoir recours à différents types d'évaluation, et l'auto-évaluation peut mener à l'apprentissage autonome. Enfin, cet instrument est adapté à différents styles d'enseignements. Le Portfolio met l'accent sur l'importance de la conscience culturelle dans le parcours d'apprentissage des langues d'un apprenant ; par ailleurs, il encourage l'adoption de comportements tolérants et l'acceptation de traditions différentes. En résumé, le PEL est un agent du changement, mais, comme le fait remarquer Rolf Schärer, ce sont les établissements scolaires dans leur ensemble qui doivent être impliqués, pas seulement les apprenants au niveau individuel. Radka Perclová ajoute que l'enseignement et le PEL devraient aller de pair.

Pour conclure la séance, **deux groupes de trois étudiants du Club de débat du Kaunas Jesuit Gymnasium** débattent en anglais de la motion suivante : « Ce parlement souhaite rendre l'enseignement des langues obligatoire dans les établissements scolaires. »

Synthèse du coordinateur (David Little) – Président : Francis Goullier

David Little passe en revue le travail effectué au cours du séminaire en s'attardant particulièrement sur les conclusions de la discussion tenue le premier jour sur l'avenir du PEL (cf. pp.7-8 du présent rapport). Il termine sa synthèse en mentionnant un aspect qui l'a particulièrement frappé. Ainsi, depuis le début, les points de vue divergent quant à la langue que les apprenants devraient utiliser dans leur travail avec le PEL. Certains pensent qu'ils devraient utiliser leur langue première (ou langue de scolarisation) afin que leur réflexion soit la plus profonde possible ; d'autres estiment qu'ils devraient employer leur(s) langue(s) cible(s) car cela leur permettrait de développer leurs capacités de réflexion et ainsi d'acquérir un autre

type de compétence dans leur deuxième langue. En fait, le PEL encourage peut-être cette seconde approche. En répondant à des questions sur son étude de cas, Barbara Lazenby Simpson a remarqué que le PEL semblait inciter les apprenants à faire une utilisation réfléchie de la langue cible. Ainsi, Maria Stoicheva a présenté de très nombreux commentaires élaborés en anglais par ses élèves, et Fiona Dalziel, dans son compte-rendu sur l'utilisation du PEL de CercleS au sein de son université, a également mentionné que ses étudiants avaient spontanément rédigé leurs commentaires en anglais – tout comme ceux de Virginija Stanevičienė, et ce, de manière tout aussi spontanée.

Forum ouvert – Président : Francis Goullier

Gisela Langé suggère qu'il faudrait relancer, de manière générale, le projet du PEL. L'on pourrait, pour ce faire, effectuer une synthèse du rapport de Rolf Schärer et distribuer ce nouveau document au plus grand nombre d'acteurs possible. Une autre possibilité consisterait à organiser à Strasbourg une conférence réunissant les principaux décideurs politiques aux niveaux national et européen, dont l'Union européenne. Par ailleurs, Gisela Langé estime que les personnes contact pour le PEL devraient se rencontrer régulièrement.

Se référant aux propos de David Little sur l'utilisation de la langue cible pour la réflexion, **Viljo Kohonen** déclare que ses collègues en Finlande sont divisés à ce sujet ; néanmoins, il penche personnellement pour le point de vue de David Little. Il rappelle que l'un des principes qui sous-tendent le PEL est que ce dernier appartient à l'apprenant. Il a cependant eu l'impression, au cours de certaines présentations du séminaire, que pour certains, ce principe signifiait que le travail devait s'effectuer individuellement, et seul. Or la communication dialogique est essentielle pour un apprentissage efficace des langues.

Gunther Abuja se demande quel sera l'impact des réponses des groupes de travail sur les futurs travaux du Conseil de l'Europe. **Johanna Panthier** répond que ces dernières seront très certainement prises en compte dans la planification des futures activités de l'Organisation. **Rolf Schärer** fait remarquer que nous disposons à présent d'une grande quantité d'informations et que nous avons acquis beaucoup d'expérience à plusieurs niveaux. Ses rapports annuels sont adressés au Conseil de l'Europe ; si nous souhaitons toucher un public plus large, nous devons probablement adopter un autre type de discours. **Johanna Panthier** rappelle aux participants que la Division des Politiques linguistiques est tenue de rendre compte de tous ses projets au Comité Directeur de l'Éducation. Les rapports de Rolf Schärer pourraient également être intégrés dans un bulletin d'information consacré au PEL, du type de celui que proposait Gisela Langé. **Francis Goullier** déclare que le Comité de Validation accorde une grande importance à la diffusion d'informations relatives à l'impact du PEL ; il est essentiel d'informer les personnes qui ne sont pas directement impliquées dans l'enseignement/apprentissage des langues, notamment les directeurs d'établissement scolaire.

Viljo Kohonen avance l'idée que pour préparer les étudiants au monde du travail, il est nécessaire de développer leur capacité à s'auto-évaluer. Cette tâche demandera un certain nombre d'années d'efforts, mais le PEL peut y contribuer de manière importante. En effet, le travail avec le PEL implique, pour l'apprenant, une évaluation régulière de ses compétences dans les langues qu'il étudie, quelles qu'elles soient, dans le cadre scolaire ou en dehors de celui-ci. Et, naturellement, l'auto-évaluation est une condition préalable à l'autonomie de l'apprenant.

Richard Wach pense que les informations relatives au PEL sont principalement réservées aux spécialistes. Il est essentiel de convaincre les directeurs d'établissement scolaire et les enseignants en langues que le PEL propose de nombreuses solutions, tant en ce qui concerne l'évaluation que l'enseignement. En France, le concept d'auto-évaluation, pilier du fonctionnement du PEL, se présente comme quelque chose de révolutionnaire, aussi faudra-t-il du temps pour comprendre et exploiter les liens entre l'auto-évaluation, les évaluations effectuées par les enseignants et les examens officiels. L'auto-

évaluation prend toute sa dimension lorsque l'apprentissage des langues s'effectue en dehors des contextes éducatifs formels, par immersion.

Francis Goullier revient sur les propos de Lid King concernant le fait que le PEL peut aider à résoudre des problèmes. Le défi consiste à définir lesquels de ces problèmes sont à régler de façon prioritaire. Comme David Little, il estime que nous devons nous pencher davantage sur les rapports entre l'évaluation et l'auto-évaluation.

Rolf Schärer est très impressionné par la richesse des éclairages que le séminaire a permis d'apporter. Virginija Stanevičienė explique dans quelle mesure le PEL a changé les choses pour elle. Est-ce que ces conclusions ont une dimension universelle ? Comment mieux les faire connaître ? Comment mettre à profit les informations que nous avons recueillies et l'expérience que nous avons acquise au cours de ces deux jours pour le développement du PEL ? Comment transmettre le savoir-faire acquis au Lycée Kléber ? Peut-être pourrait-on organiser un débat pour permettre aux élèves de discuter des avantages et des inconvénients du PEL.

Angela Gergel dit qu'elle a enregistré une vidéo sur laquelle ses élèves parlent du PEL dans trois langues différentes. **Zsuzsa Darabos** pense qu'il serait bon d'avoir des exemples d'enseignants de différentes langues collaborant dans l'utilisation du PEL.

Maria Teresa Bonet déclare qu'Andorre prévoit de développer un PEL pendant l'année scolaire en cours. Celui-ci sera quadrilingue (catalan, français, espagnol et anglais). Dans les écoles primaires de la Principauté, les langues de scolarisation sont le catalan, l'espagnol et le français. Le défi, pour les concepteurs, consistera à développer un PEL avec des descripteurs appropriés. Un projet de portfolio pour l'ensemble du curriculum, y compris pour les langues de scolarisation, est également en cours.

Melanya Astvatsatryan signale que nous devons trouver un moyen de réunir les meilleures caractéristiques des versions électroniques et papier des PEL.

Francis Goullier reconnaît qu'il est nécessaire d'élaborer des descripteurs adaptés à des contextes particuliers et de trouver des solutions pour développer des PEL électroniques qui viendront renforcer et remplacer les versions papier. Par ailleurs, le projet du Conseil de l'Europe relatif aux langues de scolarisation apportera peut-être des réponses à certaines des questions posées par Maria Teresa Bonet. Pour conclure le forum ouvert, il souligne l'importance des relations entre le Comité de Validation, la Division des Politiques linguistiques et les personnes contact pour le PEL. Nous devons nous assurer que la communication entre ces trois parties soit rapide et efficace. Au nom de tous les participants, il remercie les organisateurs lituaniens du séminaire pour leur hospitalité et leur compétence.

Clôture du séminaire

Johanna Panthier dit que ce séminaire lui a semblé très positif. Malgré tous les problèmes rencontrés dans la mise en œuvre du PEL, nous avons pu voir de nombreux exemples de bonnes pratiques. Une enquête du Conseil de l'Europe révèle que le CECR est utilisé de plus en plus souvent dans la révision des curricula. Certes, il reste encore beaucoup à faire, mais nos progrès sont manifestes. L'une des difficultés auxquelles nous sommes confrontés est que le CECR n'est pas conçu pour les langues maternelles, ni pour les langues de scolarisation. Le Conseil de l'Europe a donc lancé un projet sur les langues de scolarisation qui aura d'importantes répercussions sur le PEL. Johanna Panthier a bien pris note des demandes adressées par les participants au Conseil de l'Europe. Il ne sera pas aisé de répondre favorablement à toutes étant donné les fortes pressions incitant aux économies et à la réduction du nombre de comités. Mais le CEV doit être maintenu car il est indispensable à la survie du PEL. N'oublions pas que le PEL peut également être soutenu par le CELV. Johanna Panthier conclut en remerciant les participants, qui font vivre le PEL ; l'équipe de coordination, en particulier Stase Skapiene and Eglė Šleinotienė ; les intervenants ; les présidents et rapporteurs des groupes de travail ; les interprètes ;

Corinne Colin, de la Division des Politiques linguistiques, pour son aide ; les membres du Comité de Validation ; Francis Goullier, Président du Comité de Validation ; Rolf Schärer, rapporteur général et David Little, coordinateur et rapporteur du séminaire. Elle espère revoir bon nombre des participants lors du Forum concernant les politiques linguistiques qui se tiendra à Strasbourg en février 2007.

Au nom du ministère lituanien de l'Education et des Sciences, **Eglė Šleiniotienė** remercie le Conseil de l'Europe d'avoir autorisé la Lituanie à accueillir le séminaire. Cet événement a, une fois encore, démontré que le projet du PEL constitue l'un des meilleurs exemples de coopération internationale. Elle espère que les contacts établis en Lituanie seront maintenus et clôt le séminaire en remettant des présents aux principales personnes impliquées dans l'organisation du séminaire.

Présentation des PEL et des projets de PEL

Au cours du séminaire, vingt-cinq PEL et projets de PEL ont été présentés par les pays/OING suivants : l'Arménie, l'Autriche, la Belgique, CercleS, la Croatie, l'Espagne, la Finlande, la France, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, la Lettonie, « L'ex-République yougoslave de Macédoine, la Lituanie, la Norvège, la Pologne, le Portugal, la République tchèque, la Roumanie, le Royaume-Uni, la Russie, la Slovénie, la Suède, la Suisse et l'Ukraine.

Les photographies prises pendant le séminaire peuvent être téléchargées à l'adresse suivante : www.smm.lt/en/news/elp.htm.