



DGIV/EDU/LANG (2009) 19

Le Portfolio européen des langues, lieu d'interaction entre pédagogie et évaluation

David Little

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

Table des matières

1	Un nouveau lien entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation	1
2	Le PEL et l'auto-évaluation	2
3	« Evaluation à visée pédagogique » et théorie pédagogique générale	3
4	Mise en œuvre du PEL : l'auto-évaluation dans la pratique	8
5	Implications du CECR et du PEL pour les tests et examens de langues : vers une nouvelle culture de l'évaluation	14
	Remerciements	16
	Bibliographie	16

1 Un nouveau lien entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) « décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace » (Conseil de l'Europe, 2001 : p.9). Comme le laisse entendre cet extrait du CECR, l'angle adopté dans l'ouvrage est essentiellement d'ordre comportemental : la compétence de communication est en effet définie en termes d'activités et de tâches que les apprenants doivent pouvoir effectuer lorsqu'ils écoutent une langue seconde ou étrangère (L2), qu'ils la parlent, la lisent ou l'écrivent. Cette approche comportementale est peut-être la plus importante innovation apportée par le CECR. Il est ainsi possible d'utiliser les mêmes descripteurs de « capacités à faire » pour élaborer un curriculum, planifier un programme d'enseignement et d'apprentissage et pour guider l'évaluation des résultats de cet apprentissage. Ainsi, par rapport à l'approche traditionnelle, le CECR se propose d'établir des liens plus étroits entre le curriculum, la pédagogie et l'évaluation, nous mettant par là même au défi de repenser chacun de ces éléments en fonction des deux autres.

Dans le sous-titre du CECR, le verbe « apprendre » est placé avant le verbe « enseigner » car l'approche actionnelle présentée dans l'ouvrage est centrée sur l'apprenant. En effet, l'utilisation de la langue y est décrite en fonction de la compétence en communication de chaque apprenant/utilisateur. L'ordre des mots dans ce sous-titre reflète également la conception qu'ont les auteurs du rôle de l'apprenant, notamment dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie :

« Ce sont les apprenants qui sont, en fin de compte, concernés par l'acquisition de la langue et le processus d'apprentissage. Ce sont eux qui doivent développer des compétences et des stratégies (pour autant qu'ils ne l'aient pas fait auparavant) et exécuter les tâches, les activités et les opérations nécessaires pour participer efficacement à des actes de communication. Toutefois, peu nombreux sont ceux qui apprennent avec anticipation (de manière proactive) en prenant des initiatives pour planifier, structurer et exécuter leurs propres opérations d'apprentissage. La plupart apprennent de manière réactive en suivant les instructions et en réalisant les activités que leur proposent enseignants et manuels. Néanmoins, lorsque l'enseignement proprement dit s'arrête, l'apprentissage qui suit doit se faire en autonomie. L'apprentissage autonome peut être encouragé si l'on considère « qu'apprendre à apprendre » fait partie intégrante de l'apprentissage langagier, de telle sorte que les apprenants deviennent de plus en plus conscients de leur manière d'apprendre, des choix qui leur sont offerts et de ceux qui leur conviennent le mieux. Même dans le cadre d'une institution donnée, on peut les amener peu à peu à faire leurs choix dans le respect des objectifs, du matériel et des méthodes de travail, à la lumière de leurs propres besoins, motivations, caractéristiques et ressources. Nous espérons que le Cadre de référence sera utile [...] aux apprenants en les aidant à devenir, eux aussi, plus conscients des choix qui leur sont offerts et plus clairs en ce qui concerne les choix qu'ils font. ». (Conseil de l'Europe, 2001 : p.110)

Les auteurs insistent sur le fait que « le Cadre de référence n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière » (Conseil de l'Europe, 2001 : p.110), mais en mettant l'accent sur la communication et en définissant l'apprentissage des langues comme une forme d'utilisation de la langue (ibid.: p. 15), ils suggèrent immanquablement une approche de l'enseignement et de l'apprentissage centrée sur les tâches, dans laquelle l'utilisation de la langue cible joue un rôle fondamental. De même, leur conception du rôle de l'apprenant sous-entend que le développement de l'autonomie de l'apprenant (apprendre à apprendre, assumer la responsabilité de son apprentissage et adopter une attitude proactive dans ce processus) devrait être une priorité. L'instrument complémentaire au CECR, le Portfolio européen des langues (PEL), répond à ce double objectif : il a été conçu en partie pour encourager l'apprentissage autonome (Conseil de l'Europe, 2006), et sa liste de repérage graduée à l'aide de descripteurs de « capacités à faire » implique l'apprentissage par l'expérience.

L'idée d'un cadre européen commun de référence pour les langues et d'un portfolio européen des langues a été présentée pour la première fois lors d'un symposium tenu à Rüşchlikon (Suisse) en 1991 (Conseil de l'Europe, 1993). Les premier et deuxième projets de CECR ont été diffusés en 1996, et la version finale de l'ouvrage a été publiée en 2001 (déclarée Année européenne des langues). S'agissant du PEL, un recueil de documents portant sur les différentes formes que pourrait prendre cet instrument a été publié en 1997 ; les possibilités de mise en œuvre ont été étudiées dans le cadre de différents projets pilotes (1998–2000 ; voir Schärer, 2000), et le PEL a finalement été diffusé en 2001. Le CECR et le PEL ne sont donc pas des nouveautés. En huit ans d'existence, le Cadre a acquis une influence considérable. En effet, la plupart des organismes européens de certification en langues relie désormais leurs tests aux niveaux du CECR, parfois sur la base d'analyses systématiques très sophistiquées. En outre, de plus en plus souvent, les niveaux sont explicitement mentionnés dans les curricula de langue et les manuels qui soutiennent leur mise en œuvre. Parallèlement, le PEL a permis d'introduire directement dans les classes de langue l'approche actionnelle et centrée sur l'apprenant qui est présentée dans le CECR (en mai 2009, 99 modèles validés de PEL étaient répertoriés sur le site Internet du Conseil de l'Europe). Toutefois, la plupart du temps, le CECR et le PEL ne sont pas utilisés de façon complémentaire, ce qui réduit considérablement leur impact potentiel sur les résultats d'apprentissage des langues.

L'objectif du présent document de réflexion, qui a été rédigé alors que le Comité de Validation du PEL et la Division des politiques linguistiques réfléchissaient à une nouvelle stratégie pour l'avenir, est de réexaminer le potentiel du CECR et du PEL pour stimuler et orienter l'intensification de « l'apprentissage et l'enseignement des langues dans les Etats membres [du Conseil de l'Europe] » (Conseil de l'Europe, 1993 : p.30), qui est à l'origine même de la conception de ces instruments. A cette fin, nous étudierons tout particulièrement le lien étroit entre la pédagogie et l'évaluation qu'impliquent l'approche actionnelle utilisée dans le CECR pour la description de

l'utilisation de la langue et des compétences en L2, et l'accent mis sur l'auto-évaluation dans le PEL.

2 Le PEL et l'auto-évaluation

Comme il est mentionné dans les *Principes et lignes directrices* qui régissent le PEL et établissent des critères de validation, le Portfolio est un « instrument pour la promotion de l'autonomie de l'apprenant » (Conseil de l'Europe, 2006 : p.12). En d'autres termes, il a en partie pour fonction d'aider les élèves à gérer leur propre apprentissage et à « apprendre à apprendre », et donc de favoriser l'acquisition de capacités d'apprentissage tout au long de la vie. L'apprentissage autonome implique que les élèves s'engagent pleinement en tant qu'acteurs de leur propre apprentissage, en prenant, à titre individuel et collectif, la responsabilité de la planification, du suivi et de l'évaluation (Holec, 1979 ; Little, 1991). Ces activités ne doivent pas être menées au hasard ; au contraire, elles doivent se faire de manière éclairée et reposer sur une auto-évaluation précise. En effet, pour pouvoir planifier la phase suivante de son apprentissage, un apprenant doit avoir une idée claire de ses connaissances et de son degré de maîtrise de ces dernières. Aussi l'auto-évaluation constitue-t-elle la pierre angulaire de l'apprentissage réflexif et du développement de l'autonomie de l'apprenant. Dans le PEL, elle s'effectue par rapport aux niveaux de compétence définis dans le CECR. Des listes de repérage constituées de descripteurs tirés des échelles illustratives du CECR sont utilisées pour définir des objectifs d'apprentissage, suivre les progrès et évaluer les résultats de cet apprentissage. Dans le Passeport de langues, les compétences générales en L2 sont périodiquement évaluées à l'aide de la grille d'auto-évaluation (Conseil de l'Europe, 2001 : pp.26–27) ou d'une variante de cette dernière adaptée à l'âge des apprenants ou au contexte. Le mode d'auto-évaluation utilisé dans le PEL est dit « formatif », c'est-à-dire que le processus d'apprentissage est constamment alimenté par les résultats des auto-évaluations, ce qui constitue tant un état d'esprit général qu'une activité à part entière. En revanche, le mode d'auto-évaluation utilisé dans le Passeport de langues est sommaire et sommatif ; il consiste à consigner les résultats généraux de l'apprentissage à un moment donné du processus.

Depuis le début des projets pilotes en 1998, le fait que l'auto-évaluation joue un rôle central dans le PEL a soulevé un point de préoccupation général, et trois points plus spécifiques. Le point général est que les apprenants ne possèderaient pas les connaissances nécessaires pour s'évaluer eux-mêmes. Ce point de vue est peut-être influencé par le fait que traditionnellement, les examens de L2 évaluent les apprenants selon des normes de correction linguistique. Certaines personnes soutiennent donc que les apprenants n'ont pas les connaissances nécessaires pour s'évaluer avec justesse. Mais elles oublient que la forme d'auto-évaluation proposée dans le PEL se fait essentiellement par rapport à des critères comportementaux. Certes, les apprenants ne sont probablement pas capables d'évaluer avec précision leur degré de maîtrise de la morphologie inflexionnelle de la langue cible, par exemple, en particulier

aux premiers stades de l'apprentissage. En revanche, ils savent dire ce qu'ils sont capables de faire pour communiquer, et avec quel niveau général de compétence.

Ensuite, les trois points de préoccupation spécifiques soulevés par le rôle central de l'auto-évaluation au cours des projets pilotes sont que (i) les apprenants ne savent pas comment s'évaluer, (ii) qu'ils risquent de surestimer leurs compétences et (iii) qu'ils peuvent être tentés de tricher en incluant dans leur PEL des matériels dont ils ne sont pas les auteurs. La première de ces craintes vient probablement de l'idée que l'enseignement/apprentissage et l'évaluation sont deux choses distinctes. Selon ce point de vue, l'auto-évaluation telle que promue par le PEL devrait être donc être une activité que les apprenants effectuent seuls, et indépendamment du processus d'apprentissage. La deuxième et la troisième craintes sont quant à elles liées au fait que dans de nombreux contextes éducatifs, les résultats aux examens officiels déterminent les possibilités qui s'offrent aux apprenants pour leur avenir. Par conséquent, ces derniers ne devraient intervenir à aucun moment dans l'évaluation de leurs propres performances. Néanmoins, si l'on confère au PEL et à ses diverses activités basées sur la réflexion un rôle central dans l'apprentissage, il nous faut progressivement transmettre à nos apprenants les compétences nécessaires à l'auto-évaluation. Au fur et à mesure qu'ils se familiarisent avec les descripteurs et les niveaux, ils trouvent plus facile de se faire une idée juste de leurs compétences, et ils incluent dans leur PEL uniquement des matériels qui résultent de leur apprentissage ou qui sont directement pertinents pour celui-ci. En d'autres termes, si l'auto-évaluation telle que promue par le PEL est au cœur du processus d'apprentissage des langues, il n'y a aucune raison qu'elle ne soit pas précise, fiable et honnête.

Le présent document porte essentiellement sur l'auto-évaluation en tant que locomotive de l'apprentissage réflexif des langues. Mais avant d'étudier la façon dont elle peut être mise en œuvre dans la pratique, il est nécessaire de mettre le PEL en perspective en le plaçant dans le contexte plus large de l'« évaluation à visée pédagogique » et de la théorie pédagogique générale qui sous-tend cette dernière.

3 « Evaluation à visée pédagogique » et théorie pédagogique générale

Le PEL représente une représentation particulière d'un mouvement pédagogique plus général. Les concepts d'« apprentissage portfolio » et d'« évaluation portfolio » ont d'abord commencé à gagner de l'ampleur aux États-Unis, où ils ont été promus en tant qu'alternatives à l'évaluation par des tests standardisés. Les défenseurs des portfolios soutiennent que ces tests ne favorisent pas l'apprentissage ; au contraire, ils renforceraient l'idée que l'enseignement/apprentissage et l'évaluation sont deux activités essentiellement différentes, alors que les portfolios permettent de créer une interaction positive entre l'apprentissage et l'évaluation. En effet, l'évaluation de l'apprentissage peut également être bénéfique *pour* l'apprentissage. La philosophie que symbolisent ces outils est étroitement liée à la discussion sur la « boîte noire » de l'évaluation formative lancée au Royaume-Uni dans les années 1990 (Black et Wiliam, 1998) et à l'intérêt croissant pour l'« apprentissage dialogique » dans de nombreux pays européens (Winter, 2004 ; Alexander, 2006 ; Ruf, Keller & Winter 2008, par exemple).

L'« évaluation à visée pédagogique » repose sur l'idée qu'il est essentiel de pratiquer le bon type d'évaluation dans les salles de classe pour que l'enseignement et l'apprentissage soient efficaces. En 1999, au Royaume-Uni, le Groupe pour la réforme de l'évaluation (*Assessment Reform Group*, ou ARG) a publié un pamphlet intitulé « *Assessment for learning: beyond the black box* » (L'évaluation à visée pédagogique : au-delà de la boîte noire), qui s'appuie sur une analyse à grande échelle des conclusions publiées de la recherche (Black et Wiliam, 1998). Dans cet ouvrage, les auteurs soutiennent qu'il n'est pas prouvé que l'augmentation du nombre d'évaluations favorise l'apprentissage, et que pour améliorer les résultats des apprenants, il convient plutôt d'aider les enseignants à faire de l'évaluation une partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage (ARG, 1999 : p.2). Résumant les principales conclusions de Black et Wiliam (1998), les auteurs déclarent que la mise en place, dans les salles de classe, d'initiatives visant à augmenter l'efficacité de l'évaluation à visée pédagogique peut permettre d'améliorer les résultats des apprenants (ARG, 1999 : p.4), et que l'amélioration de l'apprentissage par le biais de l'évaluation dépend de cinq facteurs clés faussement simples (pp.4–5), à savoir :

- l'apport de *feedback* utile aux apprenants ;
- la participation active des apprenants à leur propre apprentissage ;
- la prise en compte, dans l'enseignement, des résultats des évaluations ;
- la reconnaissance de l'influence considérable de l'évaluation sur la motivation et l'estime personnelle des apprenants – facteurs déterminants pour l'apprentissage ;
- la nécessité que les apprenants sachent s'auto-évaluer et qu'ils comprennent comment améliorer leurs résultats.

Les caractéristiques de l'« évaluation à visée pédagogique » sont les suivantes :

- elle est une composante fondamentale de la perception de l'enseignement et de l'apprentissage dans laquelle elle s'inscrit ;

- elle suppose le partage des objectifs d'apprentissage avec les élèves ;
- elle a pour objectif d'aider les apprenants à prendre connaissance des standards qu'ils visent et à reconnaître ces derniers ;
- elle repose sur l'auto-évaluation des apprenants ;
- elle doit permettre aux apprenants d'obtenir des commentaires sur leurs travaux pour qu'ils puissent ainsi prendre conscience des prochaines étapes à atteindre et de la façon d'y parvenir ;
- elle repose sur la conviction que chaque apprenant est susceptible de progresser ;
- elle suppose, de la part des enseignants et des apprenants, qu'ils examinent les résultats des évaluations et qu'ils y réfléchissent. (p.7)

Chacun de ces points se vérifie avec le PEL dès lors qu'il est placé au cœur de l'apprentissage et de l'enseignement des langues.

Les partisans de l'évaluation à visée pédagogique insistent sur le fait que l'auto-évaluation est

essentielle à l'apprentissage car les apprenants ne peuvent atteindre un objectif d'apprentissage que s'ils comprennent cet objectif et qu'ils sont capables d'évaluer ce qu'il leur faut faire pour l'atteindre. Ainsi, il convient de rendre tous les critères d'évaluation transparents aux yeux des apprenants, afin de leur permettre d'avoir un aperçu clair à la fois des objectifs de leurs travaux et des efforts qu'ils devront fournir pour les réaliser. Dès qu'ils ont conscience de ces éléments, ils commencent à se faire une idée générale de ces travaux, ce qui leur permet de gérer et contrôler leurs efforts. En d'autres termes, ils développent leur capacité de réflexion métacognitive¹. (Black et Wiliam 2006 : p.15)

Comme le soulignent James et Pedder (2006 : p.28), lorsque l'évaluation à visée pédagogique est pleinement mise en œuvre, elle assigne aux enseignants – mais aussi aux apprenants – des rôles explicites concernant la prise d'initiatives dans l'enseignement et l'apprentissage, ce qui favorise le développement de l'autonomie de ces derniers :

Dans le processus d'apprentissage et d'enseignement, les apprenants ne sont pas uniquement spectateurs du comportement de leur enseignant ; ils sont également acteurs de leur propre apprentissage. Ce sont l'évaluation par les pairs et l'auto-évaluation qui illustrent le mieux cette idée. En effet, ces processus permettent aux apprenants, individuellement ou collectivement, (i) de se motiver pour réfléchir à leurs apprentissages antérieurs et pour définir les objectifs de leurs futurs apprentissages ; (ii) d'analyser et d'évaluer les problèmes qu'eux-mêmes ou leurs pairs rencontrent, et d'élaborer des solutions ; et (iii) de faire en sorte de s'améliorer par le biais de l'auto-gestion. En d'autres termes, ils deviennent autonomes, indépendants et actifs dans leur apprentissage. Ceci signifie que l'enseignement n'est plus le domaine réservé de l'enseignant adulte. En effet, les apprenants sont placés au cœur des processus d'enseignement, d'apprentissage et de prise de décisions, et ils adoptent des pratiques

¹ NdT : traduction libre.

pédagogiques qui visent à améliorer leur propre apprentissage et celui de leurs pairs. Cette approche confère un nouveau sens au concept d'auto-éducation¹. (ibid.)

Tels sont précisément les effets que le PEL entend avoir dans les classes de L2.

Citons, à présent, le passage du CECR consacré à l'évaluation formative :

La force de l'évaluation formative est de se donner pour but l'amélioration de l'apprentissage. Sa faiblesse est inhérente à la métaphore du feed-back. L'information rétroactive n'a d'effet que si celui qui la reçoit est en position :

- a. d'en tenir compte, c'est-à-dire d'être attentif, motivé et de connaître la forme sous laquelle l'information arrive ;
- b. de la recevoir, c'est-à-dire de ne pas être noyé sous l'information et d'avoir un moyen de l'enregistrer, de l'organiser et de se l'approprier ;
- c. de l'interpréter, c'est-à-dire d'avoir une connaissance et une conscience suffisantes pour comprendre de quoi il s'agit précisément afin de ne pas agir de manière inefficace ;
- d. de s'approprier l'information, c'est-à-dire d'avoir le temps, l'orientation et les ressources appropriées pour y réfléchir, l'intégrer et mémoriser ainsi l'élément nouveau. Cela suppose une certaine autonomie, qui présuppose formation à l'autonomie, au contrôle de son propre apprentissage, au développement des moyens de jouer sur le feed-back. (Conseil de l'Europe, 2001 : p.140)

Pour décrire la fonction pédagogique du PEL, on peut affirmer que cet outil contribue à remédier aux éventuelles faiblesses de l'évaluation formative. En effet, il permet aux apprenants de L2 de *prendre conscience* de la manière dont ils reçoivent – et dont ils se donnent à eux-mêmes – du *feed-back*, de *l'organiser*, de le *personnaliser* et de *l'interpréter*, et de *l'intégrer* dans les activités continues de planification et de suivi de leur apprentissage.

Les arguments en faveur de l'évaluation à visée pédagogique impliquent l'utilisation, dans les salles de classe, de formes de discours qui sont à la fois interprétatives, transmissives (Barnes 1976), exploratoires et stylistiques (Barnes, 1976, 2008). Comme l'explique D. Barnes (2008 : p.5), le discours exploratoire est hésitant et incomplet parce qu'il permet au locuteur de tester des idées, d'écouter comment elles sonnent, de voir les réactions qu'elles suscitent chez les autres et d'organiser des informations et des idées selon plusieurs schémas différents. Dans le discours stylistique, en revanche, le locuteur s'efforce avant tout d'adapter le registre de langue, le contenu et la forme de ses propos aux besoins du public (ibid.). Traditionnellement, le discours privilégié dans les salles de classe est le discours stylistique, au détriment du discours exploratoire, alors que pour les partisans de l'apprentissage dialogique, c'est grâce au discours exploratoire que les apprenants peuvent comprendre et assimiler le contenu de l'apprentissage. Celui-ci leur permet en effet de convertir les « connaissances scolaires » en « connaissances actionnelles » - pour reprendre les termes de D. Barnes (1976 : 81) :

Les connaissances scolaires sont des connaissances qui nous sont présentées par quelqu'un d'autre. Nous les comprenons en partie – suffisamment pour répondre aux questions de l'enseignant, pour faire des exercices ou pour répondre aux questions posées lors d'un examen, mais elles n'en restent pas moins les connaissances de quelqu'un d'autre, pas les nôtres. Si nous ne nous en servons pas, il est probable que nous les oublierons. En revanche, si nous utilisons ces connaissances à des fins personnelles, nous commençons à les intégrer à notre propre perception du monde, et à faire appel à une partie d'entre elles pour faire face à des situations de la vie quotidienne. Une fois que ces connaissances sont intégrées à notre perception du monde, qui conditionne nos actions, je dirais qu'elles deviennent des « connaissances actionnelles ».

C'est pour assurer le délicat passage entre les « connaissances scolaires » et les « connaissances actionnelles » qu'ont été conçues les pédagogies dialogiques. S'appuyant sur les travaux de D. Barnes, et stimulée par les idées de L. Vygotsky (1978, 1986), la recherche a abouti, dans le monde anglophone, à l'élaboration de plusieurs variantes de la pédagogie dialogique, qui, bien qu'elles soient différentes, sont étroitement liées. Citons, par exemple, « *The guided construction of knowledge* » (La construction guidée du savoir) (Mercer, 1995) et « *Thinking together* » (Réfléchir ensemble) (Mercer, 2000 ; Mercer & Littleton, 2007), « *Dialogue of enquiry* » (*Dialogue de recherche*) (Wells, 1999 ; Lindfors, 1999) et « *Dialogic teaching* » (L'enseignement dialogique) (Alexander, 2001, 2008).

Les discours qui s'appuient sur ces modèles théoriques sont peut-être encore relativement rares dans les salles de classe, mais ils ne se limitent en aucun cas aux pays ou aux cultures éducatives anglophones. A l'issue d'une étude comparative à grande échelle menée dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire en Angleterre, aux Etats-Unis, en France, en Inde et en Russie, R. Alexander a établi que c'est la nature du discours en tant que *discours*, et non son cadre organisationnel, qui détermine le type d'apprentissage auquel conduit ce discours (Alexander, 2001 : p.558). Ainsi, pour l'auteur, un enseignement fondé sur le dialogue – et non sur la seule transmission – est :

1. *collectif* : les enseignants et les élèves abordent les tâches pédagogiques ensemble, au sein de groupes ou de classes ;
2. *réciproque* : les enseignants et les élèves s'écoutent mutuellement, partagent des idées et envisagent d'autres points de vue possibles ;
3. *encourageant* : les élèves énoncent leurs idées librement, sans avoir peur de donner de « mauvaises » réponses ; ils s'aident mutuellement pour parvenir à des conceptions communes ;
4. *cumulatif* : les enseignants et les enfants développent leurs propres idées et celles des autres et les associent pour créer des axes de pensée et des pistes de réflexion cohérentes ;
5. *planifié* : les enseignants planifient et dirigent les discussions de classe en vue d'atteindre des objectifs éducatifs spécifiques². (Alexander, 2008 : pp.112–113)

² NdT : traduction libre

L'objectif général des pédagogies dialogiques peut être décrit en établissant un parallèle avec l'enseignement et l'apprentissage des sciences. Ainsi, si l'enseignement s'effectue sur un mode exclusivement transmissif (c'est-à-dire que l'enseignant et le manuel présentent des faits et des méthodes scientifiques qu'il appartient à l'apprenant de mémoriser et de restituer au moment opportun), le fait que ce dernier relie ou non ces faits et méthodes à ses connaissances préalables du monde connaissances, donnant ainsi une dimension scientifique à ses « connaissances actionnelles », relève purement et simplement du hasard. En revanche, si l'enseignement s'effectue sur un mode qui associe la transmission à l'exploration et à l'interprétation, il se crée une interaction explicite entre les « connaissances scolaires » (c'est-à-dire les sciences) et les « connaissances actionnelles » préalables des apprenants, ce qui augmente considérablement les chances que les premières soient progressivement intégrées aux secondes. Bien qu'elles ne reprennent pas la terminologie de D. Barnes, de nombreuses études empiriques viennent aujourd'hui étayer ce point de vue ; certaines d'entre elles sont présentées dans des sources citées précédemment (Mercer 1995, 2000 ; Mercer & Littleton, 2007 ; Wells, 1999 ; Alexander, 2001).

Etablissons désormais un parallèle avec l'enseignement et l'apprentissage de la L2 – un défi plus stimulant. Dans ce cas, les « connaissances scolaires » sont représentées par la langue cible, qui se propose d'enrichir les « connaissances actionnelles » des apprenants en leur permettant progressivement d'être exprimées dans une langue et par rapport à une culture autres que la langue maternelle et la culture d'origine de l'apprenant. Le CECR décrit l'apprentissage des langues comme une variante de l'usage d'une langue, nous l'avons vu (Conseil de l'Europe, 2001 : p.15), ce qui signifie que l'utilisation de la langue cible à des fins de communication joue un rôle essentiel dans l'acquisition des compétences de communication – un point sur lequel les théories nativistes et associationnistes de l'acquisition de la L2 se rejoignent (voir, par exemple, Gass, 2003 ; White 2003 ; Ellis, 2003). Et, étant donné qu'elle décrit l'utilisation de la langue en termes d'activités et de tâches que les apprenants/utilisateurs sont capables d'entreprendre, l'approche actionnelle encourage naturellement l'enseignement et l'apprentissage fondés sur des tâches. Selon cette conception, la langue cible devrait constituer le vecteur des travaux scolaires, que ceux-ci consistent en la réalisation de tâches de communication (des jeux de rôles, des discussions ou des rédactions individuelles ou en groupes, par exemple) ou qu'ils soient d'ordre analytique (un gros plan sur le vocabulaire ou la morphosyntaxe, par exemple). Il s'ensuit que les discours exploratoires et interprétatifs devraient également se dérouler dans la langue cible, de sorte que même les débutants soient confrontés à cette langue dans sa fonction métalinguistique, comme une alternative à la langue de scolarisation qui peut être utilisée pour exprimer un point de vue et inviter les interlocuteurs à réagir à ce dernier, tout en permettant, dans ce processus, la réflexion et la métacognition (Bruner, 1986 : p.129). C'est par cette seule approche que nous pouvons espérer mettre en valeur le fait que nous utilisons la langue pour effectuer à la fois des actes de communication privés et internes (lorsque nous communiquons avec nous-mêmes) et des actes de communication sociaux et externes (lorsque nous

communiquons avec autrui) (pour une discussion théorique sur une pédagogie orientée vers le développement de l'autonomie des apprenants dans l'acquisition de la L2, voir Little, 2007 ; pour des descriptions de pratiques, voir Dam, 1995, 2000 ; Aase et al., 2000 ; Thomsen, 2000, 2003 ; pour davantage d'informations sur la validation empirique, voir Dam & Legenhausen, 1996, 1997 ; Legenhausen 1999, 2001, 2003.)

Il convient de développer plus avant l'idée relative aux connaissances scolaires/actionnelles en faisant référence aux niveaux de compétence du CECR. Au niveau A1, défini comme « le niveau le plus élémentaire d'utilisation de la langue à titre personnel » (Conseil de l'Europe, 2001 : p.32), les apprenants/utilisateurs sont capables, au minimum, de donner leur identité et d'exprimer leurs besoins. Le niveau A2 est encore très axé sur l'identité et les besoins individuels, bien qu'il implique des compétences beaucoup plus complexes en matière d'interaction sociale. Et ces compétences sont encore plus complexes au niveau B1, où l'apprenant/utilisateur a désormais la capacité de « poursuivre une interaction et [d']obtenir ce [qu'il] veut » et de « faire face habilement aux problèmes de la vie quotidienne » (ibid.: p.32). Les apprenants ne peuvent espérer atteindre le niveau B1 en production orale et écrite [« Je peux aborder sans préparation une conversation sur un sujet familier [...], d'intérêt personnel ou pertinent pour la vie quotidienne » ; « Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions » (ibid.: p.27)] uniquement si l'enseignement/apprentissage s'est essentiellement déroulé dans la langue cible. Par ailleurs, le niveau B1 est probablement le niveau le plus élevé que l'on puisse atteindre dans le cadre d'un enseignement/apprentissage général des langues. En effet, une fois que les apprenants sont en mesure d'effectuer les tâches qui définissent ce niveau, ils sont capables de développer leurs compétences en utilisant la langue cible dans le cadre d'une forme d'EMILE (enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère). D'ailleurs, seul l'EMILE leur permet de parvenir à réaliser les tâches spécifiées pour le niveau B2, dont voici quelques exemples :

- *Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier ;*
- *Je peux lire des articles et des rapports [...] dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue ;*
- *Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt ;*
- *Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts.*

(Conseil de l'Europe 2001 : p.27)

En résumé, le PEL constitue un cas particulier de l' « apprentissage portfolio » ; sa fonction pédagogique repose sur la même philosophie que « l'évaluation à visée pédagogique », qui confère un rôle clé à l'auto-évaluation des apprenants. Par ailleurs, « l'évaluation à visée pédagogique » implique également les formes de discours

scolaire (à savoir les discours exploratoires et interprétatifs) qui sont fondamentales dans les pédagogies dialogiques, dont l'objectif est de créer une interaction entre les « connaissances scolaires » et les « connaissances actionnelles » des apprenants. Pour pouvoir appliquer les principes qui sous-tendent ces pédagogies à l'enseignement et à l'apprentissage de la L2, nous devons nous engager à utiliser la langue cible non seulement dans les tâches d'ordre communicatif et analytique, mais également dans les discours exploratoires et interprétatifs. En effet, ce type de discours fournit la base et le cadre nécessaires à l'auto-évaluation – qui fait l'objet de la section suivante.

4 Mise en œuvre du PEL : l'auto-évaluation dans la pratique

Les arguments présentés jusqu'ici ont trois conséquences pour la conception des PEL. Premièrement, si le PEL doit constituer la base et un point de référence constant pour les processus réflexifs inhérents à la pédagogie dialogique, il est nécessaire de l'ancrer fermement et explicitement dans le curriculum. Idéalement, la composante communicative de ce dernier devrait être formulée (ou reformulée) en termes de descripteurs de « capacités à faire » à partir desquels sont élaborés les descripteurs qui figurent dans les listes de repérage du PEL (« je peux... »). En outre, si le curriculum s'inscrit dans la lignée du CECR et cherche à promouvoir le développement de la conscience interculturelle et de la compétence plurilingue, il serait bon que la biographie langagière contienne des pages qui reflètent les points sur lesquels le curriculum met l'accent dans ces domaines. Deuxièmement, les listes de repérage devraient être présentées dans les diverses langues du curriculum afin de favoriser l'utilisation de ces langues pour les discours exploratoires et interprétatifs, qui englobent la planification, le suivi et l'évaluation. Troisièmement, étant donné que l'auto-évaluation doit jouer un rôle dans chacune de ces trois activités, les listes de repérage devraient être présentées de façon à permettre aux apprenants non seulement de définir un objectif d'apprentissage et d'en consigner la réalisation, mais aussi de noter leurs progrès tout au long du processus. Pour ce faire, l'on pourrait, par exemple, prévoir quatre colonnes situées à droite des descripteurs. Dans la première, l'apprenant pourrait inscrire la date à laquelle il définit un descripteur précis en tant qu'objectif d'apprentissage. Dans la deuxième, il pourrait inscrire la date à laquelle il s'estime capable d'effectuer « avec beaucoup d'aide » la/les tâche(s) à laquelle/auxquelles se réfère le descripteur, dans la troisième, la date à laquelle il peut la/les effectuer « avec un peu d'aide », et dans la dernière, la date à laquelle il est capable de la/les effectuer seul.

Les descripteurs correspondant aux niveaux A1 et A2 désignent des tâches distinctes ou des ensembles distincts de tâches. Toutefois, au fur et à mesure que l'on progresse dans les niveaux du CECR, les descripteurs renvoient tous à des activités de communication de plus en plus complexes, comme en atteste la sélection suivante de descripteurs relatifs à l'interaction orale et à la production écrite, extraite du modèle suisse de PEL pour jeunes et adultes (2000.1; bmlv 2000) :

Prendre part à une conversation

- A1: *Je peux présenter quelqu'un et utiliser des expressions de salutations et de prise de congé simples.*
- A2: *Je peux effectuer des opérations simples dans un magasin, un bureau de poste ou une banque.*
- B1: *Je peux commencer, soutenir et terminer une conversation simple en tête-à-tête sur un sujet familier ou d'intérêt personnel.*
- B2: *Je peux commencer, soutenir et terminer une conversation avec naturel en sachant prendre et céder la parole.*
- C1: *Je peux parler couramment, correctement et efficacement sur une grande gamme de thèmes généraux, professionnels ou scientifiques.*
- C2: *Je peux participer sans effort à n'importe quelle conversation ou discussion avec des locuteurs natifs.*

Ecrire

- A1: *Je peux écrire une carte postale simple, par exemple de vacances.*
- A2: *Je peux donner une description simple d'événements et dire ce qui s'est passé et où (une fête ou un accident, par exemple).*
- B1: *Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des thèmes différents dans mon domaine d'intérêt et exprimer des opinions et des idées personnelles.*
- B2: *Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur différents sujets, dans mes domaines d'intérêt, sous forme de rédaction, de rapport ou d'exposé.*
- C1: *Je peux présenter un sujet complexe (par exemple dans un rapport de travail ou dans une rédaction) de manière claire et bien structurée et mettre en relief les points essentiels.*
- C2: *Je peux exposer un thème que j'ai étudié dans un rapport ou un essai ; je peux résumer les opinions d'autres personnes, apporter des informations et des faits détaillés et les commenter.*

Quelques heures de cours peuvent suffire pour parvenir à maîtriser des expressions permettant de *saluer quelqu'un*, de *prendre congé*, d'effectuer des présentations (A1), ou pour acquérir les compétences nécessaires pour *écrire une carte postale simple* (A1 également). Mais apprendre à *effectuer des opérations simples* ou à *donner une description simple d'événements* (A2) demande beaucoup plus de temps : cela peut en effet constituer l'un des principaux axes de travail d'une classe pendant toute une année scolaire. La plupart des apprenants ne se sentiront sûrs d'eux mêmes pour *commencer, soutenir et terminer une conversation simple en tête-à-tête* (B1) qu'après plusieurs années d'un apprentissage fondé sur l'utilisation de la langue cible à des fins de communication. Et lorsqu'ils atteignent les niveaux C1 et C2, ils saisissent pleinement l'argument du CECR selon lequel l'apprentissage d'une langue passe par l'utilisation de cette langue. Par exemple, « *je [ne] peux exposer un thème que j'ai étudié dans un rapport ou un essai* » (C2) que si j'ai étudié le thème en question en exploitant des ressources formulées dans la langue cible.

Les listes de repérage figurant dans le modèle suisse de Portfolio intègrent deux dimensions supplémentaires qui illustrent les compétences à acquérir pour passer d'un niveau du CECR au niveau immédiatement supérieur. Il s'agit de descripteurs relatifs aux stratégies, et, à partir du niveau A2, à la qualité/aux moyens linguistiques (la plupart des modèles validés de PEL ne comportent pas ces deux catégories de descripteurs). Les exemples suivants donnent un aperçu de l'étendue de plus en plus importante des compétences stratégiques et communicatives acquises par les apprenants au fur et à mesure de leur progression :

Stratégies

A1: *Je peux dire que je ne comprends pas quelque chose.*

A2: *Je peux m'adresser à quelqu'un.*

B1: *Je peux répéter en partie ce que quelqu'un a dit afin de m'assurer que nous nous comprenons.*

B2: *Je peux utiliser des expressions toutes faites (par exemple «c'est une question difficile») afin de gagner du temps pour trouver ma formulation et pour garder la parole.*

C1: *Je peux utiliser diverses expressions appropriées pour introduire mes propos avec fluidité, quand je prends la parole ou quand je veux gagner du temps pour réfléchir et garder la parole.*

C2: *Je peux, en cas de difficulté, reprendre et reformuler mon propos de manière si habile que l'interlocuteur s'en rend à peine compte.*

Qualité/moyens linguistiques

A2: *Je peux communiquer à l'aide de phrases mémorisées et de quelques expressions simples.*

B1: *Je peux discourir de manière compréhensible sans trop d'hésitation, mais je fais des pauses pour planifier ou corriger ce que je dis, particulièrement lorsque je parle longuement et librement.*

B2: *Je peux parler relativement longtemps avec un débit assez régulier; même si j'hésite en cherchant une structure ou un mot, on remarque peu de longues pauses.*

C1: *Je peux m'exprimer avec aisance et spontanéité, presque sans effort; seul un sujet difficile et abstrait peut gêner mon flot naturel de parole.*

C2: *Je peux m'exprimer de manière naturelle, sans aucune peine; je dois juste parfois réfléchir un instant pour trouver les mots justes.*

À ce stade de notre présentation, nous devons nous demander dans quelle mesure, exactement, les listes de repérage peuvent être utilisées pour planifier, suivre et évaluer l'apprentissage. Comme il a déjà été mentionné plus haut, les descripteurs des niveaux A1 et A2 se rapportent à des tâches distinctes ou à des ensembles de tâches très similaires, ce qui signifie qu'ils peuvent être adoptés comme objectifs d'apprentissage à court terme, que l'on coche une fois atteints. Au niveau B2, en revanche, le descripteur *Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur différents sujets, dans mes domaines d'intérêt, sous forme de rédaction, de rapport ou d'exposé* (par exemple) représente un objectif complexe que l'apprenant n'atteindra probablement qu'après une longue période d'apprentissage basé sur la communication et la réflexion. En d'autres termes, aux niveaux les plus élevés du CECR, les listes de

descripteurs ne constituent pas des objectifs d'apprentissage à court terme ; ils représentent plutôt différentes dimensions d'un répertoire communicatif de plus en plus complexe et étendu. Aussi est-il plus pertinent de les utiliser comme base pour *délimiter le cadre* des processus réflexifs de planification, de suivi et d'évaluation que comme un inventaire d'objectifs. Cette approche permet en effet aux apprenants d'étudier et d'interpréter les descripteurs non pas séparément, mais les uns par rapport aux autres, et d'apprécier ainsi les liens entre leurs progrès en production écrite et l'amélioration de leurs compétences en compréhension de l'écrit et en interaction orale (par exemple).

Au début d'un cycle d'apprentissage, les descripteurs permettent de récapituler *dans la langue cible* les compétences déjà acquises par les apprenants. Au milieu d'un cycle, ils peuvent être utilisés pour suivre leurs progrès. Et à la fin d'un cycle, ils les aident à se rendre compte de la mesure dans laquelle ils ont enrichi leur répertoire de communication. Cette utilisation des listes de repérage est cohérente avec les approches dialogiques de l'enseignement et de l'apprentissage abordées dans la section précédente. C'est la méthode adoptée par une enseignante d'anglais dans une école primaire tchèque dans le cadre des projets pilotes. Son approche mérite d'être décrite en détails car elle constitue un modèle qui pourrait être repris et adapté à des apprenants de tous âges et de tous niveaux (extrait de Little & Perclová, 2001 : pp.36–37) :

L'enseignante (Jana Hindlsová) a lancé le projet en parlant des descripteurs avec la classe entière. Elle a reporté chacun des cinq descripteurs du niveau A1 sur un poster, un pour chaque compétence, et les a affichés au mur. Elle a encouragé la classe à analyser quels étaient les descripteurs difficiles à atteindre et pourquoi et à parler de ce qu'il était nécessaire de faire en classe pour atteindre ces objectifs. Lorsque les apprenants pensaient avoir atteint un descripteur spécifique, ils inscrivaient leur nom en marge du descripteur en question sur le poster. Puis Jana leur a demandé de prouver que leur auto-évaluation était correcte, notamment en effectuant une tâche pertinente par paires.

Après une certaine période, la classe entière a atteint ses objectifs en compréhension de l'oral, interaction orale et expression orale en continu. Toutefois, la compréhension de l'écrit et l'expression écrite restaient problématiques pour certains. Jana a informé la classe de cette difficulté et a consulté les apprenants sur la marche à suivre. Certains ont décidé de préparer davantage d'activités de pratique pour aider leurs camarades. Une élève a conçu un exercice de compréhension écrite sous la forme d'une chasse au trésor. Voici les instructions (non corrigées) qu'elle a préparées pour cette tâche :

1. Open the door and go out from classroom. (Ouvrir la porte et sortir de la classe).
2. Go to the left to the table with ceramics. (Se diriger vers la gauche en direction de la table en céramique).
3. Find the glass and write on your paper what is in the glass. (Trouver le verre et écrire sur votre feuille ce qu'il y a dans le verre).
4. Turn and go down. Stop under the steps. Turn right and find the glass. Write what is in the glass. (Se retourner et descendre. S'arrêter au bas des marches. Tourner à droite et trouver le verre. Ecrire ce qui est dans le verre).

5. Go to the box with the schools magazin and take the paper with colour of grass.
(Aller vers la boîte à magazines scolaires et prendre le papier vert).
6. Come quickly to your classroom. (Se presser de rentrer en classe).

Les membres de la classe ont exécuté cette tâche à tour de rôle, chacun étant chronométré par la conceptrice. (S'ils n'exécutaient pas la tâche, les apprenants étaient occupés à préparer une réponse aux lettres qu'ils avaient reçues d'une autre classe.)

Réflexion faite, Jana a déclaré avoir réalisé que ses élèves auraient besoin d'être aidés à comprendre comment travailler sur le PEL. Les posters, en particulier, les ont aidés à s'orienter. Elle estime qu'il leur a fallu six mois pour devenir véritablement indépendants. Au fil du temps, Jana a épinglé d'autres textes et activités d'apprentissage sur les posters de descripteurs, et, une fois par semaine, a encouragé les apprenants à emporter ce qu'ils pensaient leur être utile afin de pratiquer chez eux. Parfois, deux classes, une de quatrième année et une de cinquième année, étaient groupées pour constituer des groupes « mixtes » de deux apprenants. Parfois, les élèves de cinquième année préparaient des matériels destinés à ceux de quatrième année, tels que des mots croisés et des devinettes. Jana explique :

Nous souhaitons que les élèves atteignent le niveau A1 avant de quitter l'école et c'est la raison pour laquelle nous avons groupé deux classes. Des apprenants d'aptitudes inégales étaient groupés par paires et les apprenants les plus avancés posaient des questions pointues aux moins compétents. Cette pratique semble avoir été bénéfique aux deux parties. Les enfants choisissaient des mots et des questions plus simples que ceux qu'auraient pu employer le professeur, le dialogue en étant ainsi grandement facilité. Lors de la création de ces tâches, je les encourageais à analyser quels étaient les aspects à l'égard desquels leurs camarades avaient le plus besoin d'aide. Je dois avouer que je ne savais pas vraiment comment utiliser le portfolio sans interférer avec ce que je suis censée enseigner. C'est alors que j'ai découvert que la manière la plus simple était d'en déléguer la responsabilité aux enfants, qui se sont alors sentis valorisés. L'exploitation du portfolio n'était pas confinée à une classe particulière. Nous nous en sommes servis chaque fois que les élèves eux-mêmes en exprimaient le besoin. Le portfolio les a sans aucun doute motivés à faire ce qu'ils n'auraient jamais fait autrement. Par exemple, certains garçons ont traduit le clavier de l'ordinateur et des jeux informatiques en tchèque. Pour moi, le portfolio ne se limite pas au Dossier; nous avons aussi besoin des deux autres parties pour nous aider à définir des objectifs d'apprentissage ».

Cette approche de l'enseignement des langues revêt les caractéristiques de l'«évaluation à visée pédagogique» définies par le Groupe pour la réforme de l'évaluation. Celles-ci ont déjà été mentionnées au point 3, mais il est utile de rappeler ici :

- elle est une composante fondamentale de la perception de l'enseignement et de l'apprentissage dans laquelle elle s'inscrit ;
- elle suppose le partage des objectifs d'apprentissage avec les élèves ;

- elle a pour objectif d'aider les apprenants à prendre connaissance des standards qu'ils visent et à reconnaître ces derniers ;
- elle repose sur l'auto-évaluation des apprenants ;
- elle doit permettre aux apprenants d'obtenir des commentaires sur leurs travaux pour qu'ils puissent ainsi prendre conscience des prochaines étapes à atteindre et de la façon d'y parvenir ;
- elle repose sur la conviction que chaque apprenant est susceptible de progresser ;
- elle suppose, de la part des enseignants et des apprenants, qu'ils examinent les résultats des évaluations et qu'ils y réfléchissent. (ARG, 1999 : 7)

L'approche de Jana Hindlsová implique également des discours scolaires qui sont *collectifs, réciproques, encourageant, cumulatifs, et planifiés* ; en d'autres termes, cette approche respecte les critères de R. Alexander pour un enseignement dialogique (2008 : pp.112–113 ; voir p.8 ci-dessus). Quatre des pratiques de l'enseignante méritent particulièrement d'être soulignées. Premièrement, elle accorde une grande importance au niveau A1 en tant que répertoire de communication cohérent : « Au fil du temps, Jana a épinglé d'autres textes et activités d'apprentissage sur les posters de descripteurs, et, une fois par semaine, a encouragé les apprenants à emporter ce qu'ils pensaient leur être utile afin de pratiquer chez eux ». Elle reconnaît clairement qu'il est nécessaire de maîtriser et d'assimiler pleinement le niveau A1 pour asseoir une base solide avant de passer au niveau A2. Deuxièmement, en ce qui concerne l'auto-évaluation, les apprenants ne peuvent pas se contenter de déclarer, sans autre justification, qu'ils ont atteint tel ou tel objectif d'apprentissage ; ils doivent prouver ce qu'ils avancent en démontrant à leur enseignant ou à leurs pairs qu'ils sont effectivement capables d'effectuer la tâche en question. Par conséquent, l'auto-évaluation est liée à l'évaluation par les pairs, qui se transforme en soutien de la part des pairs – voire en enseignement par les pairs – lorsque les apprenants entreprennent des activités d'aide mutuelle. Troisièmement, bien qu'il est probable qu'une partie au moins des activités de réflexion soit menée en tchèque (« elle a encouragé la classe à analyser quels étaient les descripteurs difficiles à atteindre et pourquoi et à parler de ce qu'il était nécessaire de faire en classe pour atteindre ces objectifs »), la tâche de compréhension de l'écrit mise au point par l'une de ses élèves prouve bien que l'utilisation de la langue cible est située au cœur de l'approche pédagogique de Jana. Et quatrièmement, cette même tâche reconnaît implicitement l'une des caractéristiques fondamentales de l'évaluation des compétences en communication, à savoir que si nous pouvons tester les compétences en production orale et écrite en demandant aux apprenants d'accomplir des tâches et en évaluant la qualité de langue qu'ils produisent, nous n'avons pas d'accès direct aux tâches de réception que constituent la compréhension de l'oral et de l'écrit. Dans notre exemple, l'élève qui s'est portée volontaire pour aider ses camarades à améliorer leur compréhension de l'écrit a adopté une solution classique à ce problème : elle leur a donné un ensemble d'instructions à lire et a évalué leur degré de compréhension en fonction de la vitesse et de l'efficacité avec lesquels ils ont suivi ces instructions.

La Section primaire de l'un des établissements scolaires soutenus par la Fondation pour le développement de l'Université d'Ankara nous fournit un autre exemple de mise en œuvre de l'auto-évaluation. Elle a en effet adopté une approche globale de l'auto-évaluation et de l'évaluation par les pairs pour l'enseignement de l'anglais (Bartan & Özek, 2009)³, dans l'objectif de créer une culture de l'évaluation qui serait fondée sur les besoins éducatifs des apprenants, y répondrait et contribuerait à développer leurs capacités à parler de la langue et de leur apprentissage. Dans ce projet, l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs passaient par trois types d'activités : l'évaluation directe de la réalisation de tâches, l'évaluation plus générale des compétences globales, et des « tâches test » conçues par les apprenants eux-mêmes. L'évaluation directe de la réalisation de tâches prenait des formes différentes selon l'âge des élèves. Ainsi, au niveau de la deuxième année d'enseignement, l'enseignant effectuait des enregistrements vidéo des présentations de chacun des élèves ; ce matériel servait ensuite de base pour l'évaluation par les pairs et pour l'auto-évaluation. Au niveau de la quatrième année d'enseignement, à la fin d'une unité d'enseignement consacrée à la nourriture, un apprenant a effectué une présentation qui a consisté, dans un premier temps, à énumérer les différents ingrédients d'une pâte feuilletée, puis à réaliser cette pâte devant les autres élèves en expliquant chacune des étapes de la recette. À la fin de sa présentation, l'élève a distribué des feuilles d'évaluation à ses camarades. Les apprenants de sixième année ont quant à eux travaillé en groupes de deux et préparé des messages publicitaires qui ont été enregistrés sur support vidéo, ce matériel ayant également été utilisé pour l'auto-évaluation, puis pour l'évaluation par les pairs. Enfin, au niveau de la huitième année d'enseignement, trois élèves habillés comme des rappeurs ont fait semblant de donner une conférence de presse. Les autres élèves, qui jouaient le rôle de fans, leur ont posé des questions personnelles. À chaque niveau d'enseignement, les apprenants étaient chargés, individuellement ou en groupe, de définir les critères d'évaluation. Les évaluations par les pairs et les auto-évaluations plus générales, c'est-à-dire celles qui visaient à évaluer les compétences globales d'un élève, portaient quant à elles sur des périodes d'apprentissage plus longues (un module, une unité d'enseignement, un trimestre ou une année scolaire). Les apprenants s'appuyaient alors sur des journaux d'apprentissage et des listes de repérage. Enfin, les « tâches test » conçues par les apprenants eux-mêmes consistaient généralement en des questions sur le contenu d'un passage donné à lire aux élèves. L'établissement scolaire a utilisé ce type de tâches dans un projet intitulé « *E-classroom* » (classe électronique), dont l'objectif était de promouvoir le dialogue interculturel avec des apprenants d'anglais en Pologne et en Croatie (www.eu-dialogue.com).

Comme dans l'exemple tchèque, l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs s'effectuaient ici par rapport aux niveaux et aux descripteurs du CECR et du PEL. Les

³ Merci à Özgür Şen Bartan et à Simge Özek de la Section primaire des écoles élémentaires soutenues par l'Université d'Ankara (Turquie) d'avoir mis leur présentation et échantillons vidéo à ma disposition.

élèves menaient des tâches de leur choix et évaluaient leurs propres performances et celles de leurs camarades selon des critères définis avec leurs enseignants. Ces méthodes peuvent elles aussi être adaptées à des apprenants plus âgés, dont le niveau de compétence plus élevé. Ainsi, des apprenants visant le niveau B2 en production écrite [*Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts* (Conseil de l'Europe, 2001 : p.27)] peuvent entreprendre jusqu'à six projets de production écrite au cours d'une année scolaire, chacun de ces projets étant soumis à une auto-évaluation et à une évaluation par les pairs. Lors des phases de préparation et de mise en œuvre de ces projets, il convient de définir clairement ce qui constitue *un texte clair et détaillé*, en se référant, éventuellement, aux échelles de compétence linguistique/qualité de langue contenues dans le CECR. Ainsi, l'on peut s'intéresser à l'étendue du vocabulaire, par exemple [*« Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets les plus généraux »* (Conseil de l'Europe, 2001 : p.88)]. L'analyse de ce que ce descripteur implique peut contribuer à la définition de critères pour l'évaluation des projets. Par ailleurs, en général, la « fonction métalinguistique » entre progressivement en jeu dans le processus d'apprentissage, parallèlement à l'évolution des apprenants dans les différents niveaux du CECR. En effet, Philip Glover (Université d'Akdeniz, Turquie) a établi que lorsque des apprenants avancés d'anglais doivent présenter des rapports écrits sur leurs progrès en interaction orale en se référant explicitement au Tableau 3 du CECR (*Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée* ; Conseil de l'Europe, 2001 : p.28), ils s'approprient et assimilent petit à petit la terminologie du Cadre, l'intégrant à leur propre répertoire métacognitif/métalinguistique (Glover, 2009). A cet égard, malgré le défi que ce projet constituerait, il serait utile d'élaborer un kit d'outils pour les apprenants à partir des échelles relatives à la compétence linguistique/la qualité de langue.

L'enseignant qui utilise la fonction pédagogique du PEL telle que décrite dans les paragraphes précédents parvient à bien apprécier les progrès de chacun de ses élèves, et de la classe en tant que groupe. S'il doit leur faire passer des tests conçus par lui-même, par exemple à la fin de l'année scolaire, il choisira très certainement des tâches qui sont entièrement cohérentes avec les niveaux et descripteurs définis dans les listes de repérage du PEL. Il peut même faire participer ses élèves à la définition de critères et d'échelles de notation, en s'inspirant, éventuellement, de l'un des exemples présentés dans le Chapitre 9 du CECR (Conseil de l'Europe, 2001 : pp.146--147). L'évaluation effectuée par l'enseignant sera ainsi complémentaire à l'auto-évaluation et à l'évaluation par les pairs, dont elle respectera pleinement les principes.

5 Implications du CECR et du PEL pour les tests et examens de langues : vers une nouvelle culture de l'évaluation

L'objectif d'une culture réflexive de l'apprentissage, dans laquelle l'auto-évaluation joue un rôle fondamental, est de garantir que « les apprenants deviennent de plus en plus conscients de leur manière d'apprendre, des choix qui leur sont offerts et de ceux qui

leur conviennent le mieux » (Conseil de l'Europe, 2001 : p.110). La mise en œuvre d'une telle culture est loin d'être facile. Elle représente en effet un véritable défi pour les enseignants de langues, et elle nécessite des formes d'évaluation externe qui visent à la renforcer, et non à l'affaiblir.

En matière d'évaluation, le CECR entend essentiellement remplir les trois fonctions suivantes : (i) la spécification de ce qui est évalué (recours aux niveaux et descripteurs pour définir le contenu des tests) ; (ii) l'interprétation de la performance (recours aux niveaux et descripteurs pour la formulation des critères qui déterminent si un niveau est atteint ou non) ; et (iii) la comparaison de différents tests de langue (recours aux niveaux et descripteurs pour analyser le contenu des tests) (voir Conseil de l'Europe, 2001 : p.136). De plus en plus souvent, les textes et examens de langues – en particulier ceux qui sont conçus et gérés par des organismes indépendants de certification en langues – sont reliés au niveau commun de référence du CECR (fonction (iii)). Dans cet objectif, le Conseil de l'Europe a mis à la disposition des enseignants de langues et des organismes de certification un manuel (Conseil de l'Europe, 2009) s'accompagnant d'exemples calibrés de performances qui peuvent être utilisés pour la formation des examinateurs.⁴ Les fonctions (i) et (ii), quant à elles, ont été beaucoup moins utilisées, notamment dans les systèmes éducatifs nationaux, au sein desquels le CECR a eu relativement peu d'influence directe sur la conception des examens et des échelles de notation.

Dans la plupart des systèmes éducatifs, traditionnellement, l'évaluation s'effectue plutôt sous forme écrite que sous forme orale, ce qui renforce naturellement l'idée que seuls les examens écrits sont de vrais examens, et que les examens oraux ne constituent que des compléments d'examens. Cette idée peut à son tour conduire à mettre l'accent davantage sur la compréhension de l'écrit et la production écrite que sur la compréhension de l'oral et la production orale dans les cours de langue. En outre, la plupart des examens se concentrent exclusivement sur l'apprenant individuel, ce qui est incohérent avec certains aspects de la communication réelle, qui repose sur une utilisation interactive de la langue. Par conséquent, les systèmes éducatifs qui souhaitent réellement mettre en œuvre l'approche actionnelle du CECR doivent sérieusement se demander quelles sont les formes d'évaluation les mieux à même de soutenir cette mise en œuvre. Dans le cadre de cette démarche, elles doivent également s'interroger sur la nature des liens entre les évaluations externes fondées sur le CECR et l'auto-évaluation basée sur le PEL.

Voici ce que mentionne le CECR à propos de la fiabilité de l'auto-évaluation (Conseil de l'Europe, 2001 : pp.144-145) :

« La recherche tend à prouver que, dans la mesure où l'enjeu n'est pas trop important (par exemple être reçu ou pas), l'auto-évaluation peut s'avérer un complément utile à

⁴ Pour de plus amples renseignements, consulter la page consacrée au PEL sur le site Internet du Conseil de l'Europe (www.coe.int/portfolio), rubrique MATERIELS ILLUSTRANT LES NIVEAUX DU CECR.

l'évaluation par l'enseignant et par les examens. La justesse de l'auto-évaluation augmente :

- a. si elle se fait en référence à des descripteurs qui définissent clairement des normes de capacité et/ou
- b. si l'évaluation est en relation avec une expérience particulière – qui peut être celle de la passation de tests.

Elle est probablement d'autant plus exacte que les apprenants reçoivent une formation adéquate. Une auto-évaluation structurée peut se rapprocher de l'évaluation magistrale ou apportée par les tests dans la même proportion que se rapprochent habituellement les évaluations des enseignants, des tests ou des enseignants et des tests ».

Ces propos ont bien entendu été écrits avant la promotion des niveaux du CECR auprès des professionnels de l'enseignement des langues, et avant la conception du PEL en tant qu'outil de soutien pour un apprentissage des langues fondé sur la réflexion et l'auto-évaluation. Ils laissent néanmoins déjà entrevoir la possibilité de combiner l'auto-évaluation à l'évaluation par l'enseignant et aux tests externes, chacune de ces trois formes d'évaluation étant explicitement et systématiquement reliée aux niveaux et descripteurs du CECR.

J'ai commencé ma présentation en laissant entendre que si le CECR et le PEL avaient été utilisés de façon complémentaire, ils auraient pu avoir un impact bien plus important sur les résultats de l'apprentissage des langues. Mes principaux objectifs, dans le présent document, étaient d'étudier, d'une part, le PEL en tant que cas particulier de l'«apprentissage portfolio» étroitement relié aux philosophies et pratiques qui caractérisent l'«évaluation à visée pédagogique» et les pédagogies dialogiques, et, d'autre part, le rôle fondamental de l'auto-évaluation pour une mise en œuvre efficace du PEL qui comporte de nombreuses références au CECR. J'ai ainsi soulevé les grandes questions qui se posent en matière d'évaluation formelle – questions qui sont brièvement reprises dans cette cinquième et dernière partie.

C'est aux Etats membres du Conseil de l'Europe qu'il appartient de décider de la forme exacte que prendra cette nouvelle culture de l'évaluation. Mais s'ils acceptent de relever le défi de la mise en œuvre combinée du CECR et du PEL telle qu'exposée dans le présent document, ils devront s'efforcer d'atteindre les objectifs définis dans le sous-titre du CECR, à savoir la pleine intégration de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation. Il s'agit là d'une tâche difficile, qui demandera certainement beaucoup de temps. Bien que cela puisse sembler évident, il convient de mentionner que le premier pas vers cet objectif pourrait consister à encourager la mise en œuvre la plus complète possible de l'auto-évaluation fondée sur une utilisation régulière du PEL.

Remerciements

Je tiens à remercier MM. Francis Goullier et Gareth Hughes pour leurs précieux commentaires sur la version préliminaire du présent document.

Bibliographie

- Aase, L., A.-B. Fenner, D. Little & T. Trebbi, 2000: Writing as cultural competence: A study of the relationship between mother tongue and foreign language learning within a framework of learner autonomy. CLCS Occasional Paper No. 56. Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies.
- Alexander, R., 2001: *Culture and pedagogy: international comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell.
- Alexander, R., 2006: *Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk*. York: Dialogos.
- Alexander, R., 2008: *Essays on pedagogy*. London: Routledge.
- ARG (Assessment Reform Group), 1999: *Assessment for learning: beyond the black box*. Cambridge: University of Cambridge, School of Education.
- Barnes, D., 1976: *From communication to curriculum*. Harmondsworth: Penguin.
- Barnes, D., 2008: Exploratory talk for learning. In N. Mercer & S. Hodgkinson (eds), *Exploring talk in school*, 1–15. London: Sage.
- Bartan, Ö. Ş., & S. Özek, 2009: A small step but a big shift: self and peer assessment. Document présenté dans le cadre de la deuxième réunion annuelle des enseignants d'anglais sur la mise en œuvre du CECR et du PEL. Ankara, 8–9 mai.
- Black, P., & D. Wiliam, 1998: Assessment and classroom learning. *Assessment in Education* 5.1: 7–74.
- Black, P., & D. Wiliam, 2006: Assessment for learning in the classroom. In Gardner (ed.), 9–25.
- bmlv, 2000: *Portfolio européen des langues*. Modèle suisse pour jeunes et adultes. Bern : Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Bruner, J., 1986: The language of education. In J. Bruner, *Actual minds, possible worlds*, 121–133. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Conseil de l'Europe, 1993 : *Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certification*. Rapport sur le symposium de Rüşchlikon. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe, 2001: *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Editions Didier. Disponible sur www.coe.int/portfolio, rubrique CECR ET DOCUMENTS ANNEXES.
- Conseil de l'Europe, 2006 : *Portfolio européen des langues : textes de référence essentiels*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible sur www.coe.int/portfolio, rubrique PROCEDURES DE VALIDATION.
- Conseil de l'Europe, 2009 : *Manuel pour relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg

: Conseil de l'Europe. Disponible (en anglais uniquement) sur www.coe.int/portfolio, rubrique CECR ET DOCUMENTS ANNEXES.

- Dam, L., 1995: *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*. Dublin: Authentik.
- Dam, L., 2000: Why focus on learning rather than teaching? From theory to practice. In D. Little, L. Dam & J. Timmer (eds), *Focus on learning rather than teaching: why and how*, 38–55. Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies.
- Dam, L., & L. Legenhausen, 1996: The acquisition of vocabulary in an autonomous learning environment – the first months of beginning English. In R. Pemberton, E.S.L. Li, W.W.F. Or & H.D. Pierson (eds), *Taking control: autonomy in language learning*, 265–280. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Dam, L., & L. Legenhausen, 1997: Developing learner autonomy – principles, practices, outcomes. In K. Head (ed.), *ELT Links. Vienna Symposium 1996*, 56–57. Whitstable, Kent: IATEFL.
- Doughty, C. J., & M. H. Long (eds), *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, N. C., 2003: Constructions, chunking and connectionism: the emergence of second language structure. In Doughty & Long (eds), 63–103.
- Gass, S. M., 2003: Input and interaction. In Doughty & Long (eds), 224–255.
- Gardner, J. (ed.), 2006: *Assessment and learning*. London: Sage.
- Glover, P., 2009 : *Does the CEFR raise language awareness? (Le CECR contribue-t-il à sensibiliser davantage aux langues ?)* Document présenté dans le cadre de la deuxième conférence annuelle des enseignants d'anglais sur la mise en œuvre du CECR et du PEL. Ankara, 8–9 mai.
- Holec, H., 1979 : *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Hatier.
- James, M., & D. Pedder, 2006: Professional learning as a condition for assessment for learning. In Gardner (ed.), 27–43.
- Legenhausen, L., 1999: The emergence and use of grammatical structures in conversational interaction. In B. Mißler & U. Multhaupt (eds), *The construction of knowledge: learner autonomy and related issues in foreign language learning*, 27–40. Tübingen: Stauffenburg.
- Legenhausen, L., 2001: Discourse behaviour in an autonomous learning environment. *AILA Review* 15, 56–69.
- Legenhausen, L., 2003: Second language acquisition in an autonomous learning environment. In D. Little, J. Ridley & E. Ushioda (eds), *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*, 65–77. Dublin: Authentik.
- Lindfors, J. W., 1999: *Children's inquiry: using language to make sense of the world*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Little, D., 1991: *Learner autonomy 1: Definitions, issues and Problems*. Dublin: Authentik.

- Little, D., 2007: Language learner autonomy: some fundamental considerations reconsidered. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1.1, 14–29.
- Little, D., & R. Perclová, 2001: *Portfolio européen des langues : Guide à l'usage des enseignants et formateurs d'enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible sur www.coe.int/portfolio, rubrique DOCUMENTATION.
- Mercer, N., 1995: *The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mercer, N., 2000: *Words and minds: how we use language to think together*. London: Routledge.
- Mercer, N., & K. Littleton, 2007: *Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach*. Abingdon: Routledge.
- Ruf, U., S. Keller & F. Winter (eds), 2008: *Besser Lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Schärer, R., 2000 : *Portfolio européen des langues : Rapport final du projet pilote du PEL*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible sur www.coe.int/portfolio, rubrique DOCUMENTATION.
- Thomsen, H., 2000: Learners' favoured activities in the autonomous classroom. In D. Little, L. Dam & J. Timmer (eds), *Focus on learning rather than teaching: why and how*, 71–86. Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies.
- Thomsen, H., 2003: Scaffolding target language use. In D. Little, J. Ridley & E. Ushioda (eds), *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*, 29–46. Dublin: Authentik.
- Vygotsky, L., 1978: *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L., 1986: *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wells, G., 1999: *Dialogic enquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, L., 2003: On the nature of interlanguage representation: universal grammar in the second language. In Doughty & Long (eds), 19–42.
- Winter, F., 2004: *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schulleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider.