

**Former les enseignants à l'utilisation  
du Portfolio européen des langues**

David Little

Hans-Peter Hodel

Viljo Kohonen

Dick Meijer

Radka Perclová

Centre européen pour les langues vivantes

Editions du Conseil de l'Europe

Edition anglaise:

**Training teachers to use the European Language Portfolio**

ISBN 978-92-871-6273-1

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

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

Couverture: Gross Werbeagentur

Imprimeur: Bacherneegg, Kapfenberg

Mise en page: Christian Stenner

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

Nikolaiplatz 4

A-8020 Graz

Autriche

<http://book.coe.int>

Editions du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg Cedex

ISBN 978-92-871-6272-4

© Conseil de l'Europe, juillet 2007

## Table des matières

<b>1. Introduction au Projet C6: Former les enseignants à l'utilisation du Portfolio européen des langues .....</b>	<b>5</b>
<b>2. Le Portfolio européen des langues et le Cadre européen commun de référence pour les langues.....</b>	<b>9</b>
2.1. Le Portfolio européen des langues .....	9
2.1.1. Qu'est-ce que le PEL? .....	9
2.1.2. Quelles sont les fonctions du PEL? .....	10
2.1.3. Comment le PEL fonctionne-t-il?.....	10
2.2. Le Cadre européen commun de référence pour les langues.....	12
2.2.1. Les liens entre le PEL et le CECR.....	12
2.2.2. L'approche actionnelle du CECR.....	14
<b>3. Implications du CECR et du PEL pour la formation des enseignants.....</b>	<b>19</b>
3.1. Introduction: un nouveau paradigme dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes.....	19
3.2. Formation initiale des enseignants: l'expérience suisse.....	20
3.2.1. Le CECR et le PEL – tronc commun du programme des formations.....	21
3.2.2. Le CECR comme instrument pédagogique et didactique: pluralité des méthodes.....	21
3.2.3. Le plan d'études .....	23
3.2.4. D'autres éléments de formation inspirés du CECR .....	23
3.3. Formation continue des enseignants: l'expérience finlandaise .....	24
3.4. Les processus du changement professionnel.....	28
3.4.1. La théorie socioculturelle: l'importance des croyances et de l'interaction .....	28
3.4.2. Vers un paradigme de la transformation dans la formation des enseignants .....	31
3.4.3. Faire face au changement dans le domaine pédagogique .....	33
3.4.4. Quelques mots sur le contexte du développement professionnel.....	35
<b>4. Le CD-Rom.....</b>	<b>39</b>
4.1. Le kit de supports de formation des enseignants.....	39
4.1.1. Réflexion individuelle et en groupe sur l'expérience en matière de PEL et les principaux problèmes de la formation des enseignants .....	39
4.1.2. Esquisse des avant programmes d'action .....	40

4.1.3. Le Cadre européen commun de référence pour les langues: activités, compétences, niveaux .....	40
4.1.4. L'auto-évaluation par rapport aux niveaux communs de référence: comment savoir à quel niveau je me situe et comment puis-je le prouver?.....	41
4.1.5. Apprendre à apprendre: modèle de réflexion à l'usage des formateurs d'enseignants, des enseignants et des apprenants .....	41
4.1.6. L'autonomie de l'apprenant: combiner l'auto-évaluation, la fixation d'objectifs et la réflexion .....	42
4.1.7. Les langues dans le PEL: langue (s) de présentation et langue (s) de travail; le plurilinguisme.....	43
4.1.8. La dimension interculturelle: simulation globale .....	43
4.1.9. L'intégration du PEL aux programmes et aux manuels de langues; l'utilisation du PEL pour aller au-delà du manuel .....	44
4.1.10. L'établissement d'un lien entre l'évaluation d'une part et le PEL et les niveaux communs de référence de l'autre .....	45
4.2. Supports supplémentaires .....	46
4.3. Événements nationaux de formation.....	47
4.4. Documents de référence.....	47
<b>Références.....</b>	<b>49</b>
<b>A propos des auteurs .....</b>	<b>53</b>

## **1. Introduction au Projet C6: Former les enseignants à l'utilisation du Portfolio européen des langues**

L'objectif du projet C6 était de favoriser la mise en œuvre du *Portfolio européen des langues* (PEL) dans les Etats membres du Conseil de l'Europe en (i) élaborant un kit de supports et d'activités pour former les enseignants à l'utilisation du PEL; (ii) en présentant ces supports et activités lors d'un atelier central, et (iii) en soutenant les événements nationaux de formation au PEL organisés suite à l'atelier central. La présente brochure et le CD-Rom qui l'accompagne s'adressent par conséquent aux formateurs d'enseignants et aux enseignants démultiplicateurs chargés de présenter le PEL aux enseignants en langues et de les aider à découvrir ses nombreuses dimensions et implications.

L'équipe de projet se composait des cinq membres suivants: David Little (Irlande, coordinateur), Hans-Peter Hodel (Suisse), Viljo Kohonen (Finlande), Dick Meijer (Pays-Bas) et Radka Perclová (République tchèque). Le projet a été lancé en janvier 2004 lors d'une réunion de planification au cours de laquelle l'équipe a défini les thèmes et les questions qu'elle souhaitait voir abordés dans les supports de formation des enseignants. Chaque thème/question a ensuite été confié(e) à l'un des membres afin que ce dernier le/la développe. Lors d'une deuxième réunion de planification en juillet 2004, l'équipe a finalisé les éléments constitutifs du kit et a décidé du programme de l'atelier central, qui s'est déroulé au CELV du 23 au 26 novembre 2006. Chaque Etat membre du CELV s'est vu accorder une place pour cet événement; les places restantes ont été attribuées à d'autres Etats membres du Conseil de l'Europe, selon l'ordre des demandes.

En comptant les membres de l'équipe de projet, l'atelier central a réuni 42 participants, originaires des 32 pays suivants: Albanie, Allemagne, Andorre, Arménie, Autriche (2), Croatie, Chypre, Espagne, Estonie, «l'ex-République yougoslave de Macédoine», Fédération de Russie, Finlande (3), France, Grèce, Hongrie, Irlande (3), Islande, Italie, Lettonie, Lichtenstein, Lituanie, Malte, Norvège (2), Pays-Bas (2), Pologne, République slovaque, République tchèque (2), Roumanie, Royaume-Uni (2), Slovénie, Suède et Suisse (2). L'objectif de cet atelier n'était pas seulement de présenter la première version du kit de formation des enseignants aux participants; il s'agissait également de les encourager à réfléchir au type d'événements nationaux de formation qu'ils étaient à même d'organiser.

Au début du processus de planification, l'équipe de projet a décidé que le kit de formation des enseignants devait être aussi général que possible. En conséquence, les thèmes et questions traités au cours de l'atelier central ont été les suivants:

- le Cadre européen commun – compétences, niveaux et descripteurs (Hans-Peter Hodel);
- l’auto-évaluation par rapport aux niveaux communs de référence (Dick Meijer);
- apprendre à apprendre – un modèle de réflexion destiné aux formateurs d’enseignants, aux enseignants et aux apprenants (Viljo Kohonen);
- l’autonomie des apprenants – tisser la trame de l’auto-évaluation, de la fixation d’objectifs et de la réflexion (David Little);
- les langues dans le cadre du PEL – langue(s) de présentation et langue(s) de processus; plurilinguisme (Radka Perclová);
- développer la conscience de l’interculturel (Dick Meijer);
- intégrer le PEL aux filières linguistiques et aux manuels de langues (Hans-Peter Hodel, Radka Perclová, Viljo Kohonen);
- utiliser le PEL pour aller au-delà du manuel (Dick Meijer);
- l’évaluation par rapport au PEL et aux niveaux du CECR (Hans-Peter Hodel).

Lors de la première session de l’atelier, les participants ont été invités à dresser le bilan de la situation relative au PEL dans leurs pays respectifs et à réfléchir aux possibilités d’organiser un événement national de formation. Les thèmes/questions ont ensuite été présentés un à un au cours d’une session plénière, puis traités au sein de groupes de travail, composés de neuf participants au plus. Ces groupes sont restés les mêmes pendant toute la durée de l’atelier afin de favoriser l’instauration d’une interaction dynamique. Chacun d’entre eux était animé par l’un des membres de l’équipe de projet. A la fin de la plupart des sessions de travail en groupes, les participants ont élaboré des affiches résumant leurs conclusions qui ont alors été exposées dans la salle de réunion plénière et donc rendues accessibles à tous les autres participants. Au fur et à mesure de l’avancée de l’atelier, les participants ont accumulé différents documents, feuilles d’activités et notes personnelles qu’ils ont associés au produit des travaux en groupes et de leur réflexion, se constituant ainsi leur propre version du kit de formation des enseignants.

A la fin de l’atelier, un projet de calendrier prévoyant 25 événements de suivi a été établi. Au cours des mois de janvier et de février 2005, le coordinateur du projet a négocié le calendrier final, qui a été soumis au CELV à la fin du mois de février 2005. En mai de la même année, un CD-ROM contenant une version des supports et activités, légèrement révisée par rapport à celle qui avait été présentée lors de l’atelier central, a été mise à la disposition des participants.

En 2005, des événements nationaux de formation animés par les membres de l'équipe de projet et, une fois, par un collègue australien qui avait participé à l'atelier central, ont été organisés dans les dix pays suivants: la Finlande (Radka Perclová), le Liechtenstein (Margareta Nezbeda), l'Arménie (Dick Meijer), la Norvège (David Little), la Suède (David Little), l'Allemagne (Dick Meijer), la Lituanie (Radka Perclová), l'Estonie (Radka Perclová), la Lettonie (David Little) et la Roumanie (Hans-Peter Hodel). En 2006, des événements de suivi se sont déroulés dans six autres pays, à savoir la France (Hans-Peter Hodel), la République tchèque (Hans-Peter Hodel), l'Albanie (David Little), la Pologne (Radka Perclová), l'Autriche (David Little) et l'Islande (Viljo Kohonen). En 2007, un événement de suivi a eu lieu dans l'ex-République yougoslave de Macédoine (Dick Meijer).

L'équipe de projet s'est réunie au CELV les 30 juin et 1<sup>er</sup> juillet 2006 pour faire le point sur l'expérience acquise par le biais des événements nationaux de formation organisés jusqu'alors, mettre en commun les supports supplémentaires développés pour répondre à des besoins nationaux spécifiques et discuter de la forme que devrait prendre le produit final du projet. Il a ainsi été décidé d'élaborer la présente brochure accompagnée d'un CD-Rom contenant une version révisée du kit de supports de formation, des supports supplémentaires mis au point par des membres de l'équipe de projet, des rapports sur les événements nationaux de formation au PEL accompagnés de supports de formation et de documents/rapports sur la mise en œuvre du PEL soumis par les organisateurs d'événements nationaux, ainsi que des documents de référence pertinents pour la formation des enseignants à l'utilisation du PEL.



## **2. Le Portfolio européen des langues et le Cadre européen commun de référence pour les langues**

### **2.1. Le Portfolio européen des langues**

#### ***2.1.1. Qu'est-ce que le PEL?***

Le *Portfolio européen des langues* (PEL) est un document composé de trois parties obligatoires: un Passeport de langues, une Biographie langagière et un Dossier. Le Passeport de langues présente, de façon synthétique, l'identité linguistique de son détenteur, ainsi que les expériences de ce dernier relatives à l'apprentissage et à l'utilisation de langues secondes/étrangères. Il comporte également une partie prévue pour que l'apprenant y consigne, régulièrement, une auto-évaluation de ses compétences générales dans sa/ses langues seconde(s)/étrangère(s). La Biographie langagière accompagne le processus continu d'apprentissage et d'utilisation des langues secondes/étrangères, ainsi que de l'expérience des cultures qui y sont associées. Elle encourage la définition d'objectifs et l'auto-évaluation par rapport à des objectifs d'apprentissage spécifiques, tout en incitant à la réflexion sur les types et méthodes d'apprentissage, ainsi que sur les expériences interculturelles. Parfois, cette réflexion est guidée: il est alors demandé à l'apprenant de répondre à un questionnaire ou d'exprimer son opinion sur des thèmes généraux. Parfois, elle est totalement libre. Enfin, le Dossier permet au détenteur du Portfolio de consigner des preuves de ses compétences dans des langues secondes/étrangères et de ses expériences interculturelles. Dans certains cas, il remplit également une fonction pédagogique très importante.

Il n'existe pas de version unique du PEL. En effet, en 1997, le Conseil de l'Europe a publié un ensemble d'études préliminaires qui proposaient des formats possibles pour le PEL, afin de répondre aux besoins des différentes catégories d'apprenants en langues (Conseil de l'Europe 1997). Entre 1998 et 2000, trois organisations non gouvernementales internationales ont mis en œuvre des projets pilotes dans quinze Etats membres du Conseil de l'Europe (le rapport complet sur les projets pilotes [Schärer 2001] figure sur le CD-Rom). Un PEL spécifique a été élaboré et testé dans le cadre de chacun de ces projets, ce qui a donné lieu à des résultats très différents. Cependant, les chefs de projet se sont réunis deux fois par an, non seulement pour mettre en commun leur expérience, mais aussi pour définir progressivement le cœur du Portfolio, c'est-à-dire les caractéristiques qui allaient devenir obligatoires pour tous les Portfolios en Europe. Elles ont ainsi pris la forme d'un ensemble de *Principes et Lignes directrices* élaborés depuis l'an 2000 (une version annotée de ce document a été intégrée aux documents clés de référence sur le PEL, Conseil de l'Europe, 2006,

www.coe.int/portfolio. Cette version est également disponible sur le CD-Rom). Alors que la phase de pilotage touchait à sa fin, une version standard du Passeport de langues a été élaborée à l'attention des adultes. Elle a été adoptée pour la grande majorité des PEL destinés aux adolescents et aux adultes.

En 2001, le Conseil de l'Europe a créé un Comité de validation dont le rôle consiste à analyser les PEL soumis par les Etats membres et à leur attribuer un numéro d'accréditation s'ils sont jugés conformes aux *Principes et Lignes directrices*. A l'automne 2006, plus de 80 modèles de PEL avaient été validés et de nombreux autres étaient en cours de révision avant validation. D'après les rapports élaborés par les différents Etats membres du Conseil de l'Europe, plus de 1 250 000 PEL auraient été distribués à des apprenants en langues qui s'en seraient servis plus ou moins régulièrement pendant une période plus ou moins longue (pour les détails relatifs à la mise en œuvre du PEL au niveau européen de 2001 à 2005, voir Schärer 2004, 2005).

### ***2.1.2. Quelles sont les fonctions du PEL?***

Le PEL a été élaboré par le Conseil de l'Europe dans l'objectif de remplir deux fonctions complémentaires. La première est d'ordre pédagogique: il s'agit de rendre le processus d'apprentissage plus transparent pour les apprenants et d'encourager le développement de leur autonomie. C'est pourquoi la réflexion et l'auto-évaluation occupent une place centrale dans le Portfolio. Cette fonction reflète l'attachement de longue date du Conseil de l'Europe à l'autonomie de l'apprenant en tant que composante essentielle de l'éducation à la citoyenneté démocratique et que condition préalable à l'apprentissage tout au long de la vie. La deuxième fonction du Portfolio est une fonction de présentation. Il permet en effet d'apporter une preuve concrète des compétences communicatives dans les langues secondes/étrangères, ainsi que des expériences interculturelles des apprenants. Ce rôle traduit la volonté – également ancienne – du Conseil de l'Europe de trouver un moyen de présenter les résultats de l'apprentissage des langues d'une manière qui soit transparente au niveau international. Par ailleurs, le PEL entend également promouvoir le développement du plurilinguisme, qui peut être défini comme la capacité à communiquer dans au moins deux langues autres que sa première langue.

### ***2.1.3. Comment le PEL fonctionne-t-il?***

Les deux fonctions (pédagogique et de présentation) du PEL reposent sur les niveaux communs de référence décrits dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR, Conseil de l'Europe 2001). Ceux-ci définissent les compétences communicatives dans les langues secondes/étrangères:

- en termes de comportement, sous la forme de descripteurs de «capacités de faire»;
- en fonction de six niveaux classés selon trois catégories: *utilisateur élémentaire* – A1, A2; *utilisateur indépendant* – B1, B2; *utilisateur expérimenté* – C1, C2;
- par rapport à cinq activités de communication: écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu, écrire.

Les niveaux communs de référence sont constitués par un ensemble d'échelles de démonstration et résumés dans la grille d'auto-évaluation (Conseil de l'Europe 2001, pp. 26-27).

Le PEL contient une grille générale permettant à l'apprenant d'auto-évaluer ses compétences et de les consigner dans le Passeport de langues, tandis que les listes de repérage constituées à partir des échelles de descripteurs sont utilisées pour la définition des objectifs et l'auto-évaluation dans la Biographie langagière. Ainsi, pour le niveau A1, par exemple, l'activité de communication intitulée «Prendre part à une conversation» est formulée de la manière suivante:

Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.

Prenons encore l'exemple de la version du PEL destinée aux apprenants des établissements d'enseignement secondaire en Irlande (Authentik 2001). Dans ce modèle, la liste de repérage pour l'activité «Prendre part à une conversation», au niveau A1, a été élaborée à partir des échelles de descripteurs afin de redéfinir, sous la forme de descripteurs de capacités de faire, les objectifs en matière de communication fixés dans le curriculum officiel. Elle est formulée de la manière suivante:

- Je peux saluer de manière simple et utiliser des expressions élémentaires (s'il vous plaît ou merci par exemple) et demander à quelqu'un comment il va et lui dire comment je vais.
- Je peux me présenter, demander le nom de quelqu'un et présenter quelqu'un.
- Je peux dire que je ne comprends pas, demander à mon interlocuteur de répéter ou de parler plus lentement et attirer l'attention de quelqu'un pour demander de l'aide.
- Je peux demander comment on dit quelque chose dans la langue cible ou demander la signification d'un mot.

- Je peux poser des questions simples et directes sur des sujets qui me concernent de très près (l'école ou la famille par exemple) et y répondre avec l'aide de mon interlocuteur.
- Je peux demander des choses aux gens et leur donner des choses.
- Je peux me débrouiller avec les nombres, les quantités, l'argent et l'heure.
- Je peux faire un achat simple en montrant du doigt ce que je veux ou en effectuant des gestes pour clarifier ce que je veux dire.

## **2.2. Le Cadre européen commun de référence pour les langues**

### ***2.2.1. Les liens entre le PEL et le CECR***

En 1991, lors d'un symposium intergouvernemental tenu à Rüşchlikon, en Suisse, il a été recommandé au Conseil de l'Europe d'établir «un cadre commun suffisamment exhaustif, cohérent et transparent pour la description des compétences langagières» (Conseil de l'Europe 1993, p. 32); le symposium a également recommandé «qu'une fois le Cadre commun élaboré, devrait être conçu et mis au point, au niveau européen, un instrument commun permettant aux individus qui le souhaitent d'enregistrer et de tenir à jour les différentes composantes des résultats acquis et de leur expérience langagière, que cette dernière ait donné lieu ou non à reconnaissance formelle» (ibid.). Ainsi, dès le départ, le PEL a-t-il été conçu comme un instrument devant permettre la mise en œuvre du CECR. Le symposium a encore recommandé au Conseil de l'Europe d'établir deux groupes de travail, l'un chargé d'élaborer le *Cadre commun de référence* et l'autre d'examiner les formes et les fonctions possibles d'un *Portfolio européen des langues* (ibid., pp. 32-33):

«Le Portfolio comprendrait une première section situant les qualifications officiellement décernées par rapport à une échelle européenne commune, une autre dans laquelle l'apprenant garderait trace des expériences jalonnant son parcours et, éventuellement, une troisième qui réunirait des exemples de travaux accomplis. Il conviendrait que les éléments du portfolio susceptibles d'être situés en référence au Cadre commun le soient.» (ibid., p. 33)

Cette description du PEL laisse déjà clairement entrevoir ses trois volets, à savoir le Passeport de langues, la Biographie langagière et le Dossier. Toutefois, à ce stade précoce, le PEL était manifestement surtout considéré comme un moyen de consigner les expériences d'apprentissage des langues et les résultats obtenus dans ce domaine; sa

fonction pédagogique n'est apparue qu'ultérieurement, dans le cadre des projets pilotes.

Le CECR et le PEL ont tous deux été conçus pour contribuer à la poursuite des principaux objectifs du Conseil de l'Europe, c'est-à-dire la protection des Droits de l'Homme, de la démocratie pluraliste et de l'Etat de droit. Pour atteindre ces objectifs, l'Organisation élabore des accords à l'échelle du continent pour rapprocher les pratiques sociales et juridiques des Etats membres; elle promeut également la prise de conscience d'une identité européenne fondée sur des valeurs communes et transcendant les différentes cultures. Ces préoccupations expliquent l'importance qu'attache le Conseil de l'Europe au maintien de la diversité linguistique et culturelle, ainsi que les raisons pour lesquelles il encourage un apprentissage des langues qui permette de préserver les identités linguistiques et culturelles en améliorant la communication et la compréhension mutuelle et en combattant l'intolérance et la xénophobie – ce qui explique à son tour pourquoi l'Organisation attache une telle importance à l'apprentissage des langues à des fins de communication.

Le CECR a été conçu afin d'offrir «une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe» (Conseil de l'Europe 2001, p. 9). Il repose donc sur l'idée que si les programmes scolaires, les curricula, les manuels et les examens sont élaborés à partir d'une philosophie commune, les retombées seront positives pour l'apprentissage des langues, et ce au niveau international. Le CECR ne prétend pas apporter lui-même cette base; son rôle est plutôt de promouvoir diverses formes de collaboration internationale pouvant engendrer ce type de philosophie, qui sera progressivement affinée.

Le PEL doit être considéré comme un instrument permettant de porter les préoccupations, les perspectives et les thèmes centraux du CECR au niveau des apprenants dans les salles de classe. C'est pourquoi il convient d'insister sur le fait que la dimension **verticale** du CECR peut se lire selon trois échelles différentes. La première concerne ce que l'apprenant est capable de *faire* dans la langue cible à chaque niveau. Le CECR propose trente-quatre échelles pour les activités intitulées «écouter», «lire», «prendre part à une conversation», «s'exprimer oralement en continu» et «écrire». Ces échelles sont directement transposées dans le PEL, par l'intermédiaire de la grille d'auto-évaluation et des listes de repérage. Il existe cependant encore des échelles qui se rapportent aux stratégies auxquelles nous faisons appel lorsque nous accomplissons des actes de communication (penser à ce que l'on va dire ou compenser certaines de nos lacunes par exemple) et celles qui concernent plus particulièrement nos compétences langagières de communication (notre vocabulaire, le niveau de compétence en grammaire que nous pouvons atteindre, notre maîtrise des sons de la langue, etc.). Pour pouvoir comprendre entièrement les niveaux communs de référence, il est essentiel d'effectuer une lecture croisée de ces trois échelles, car chacune d'entre

elle est définie par les deux autres. Voilà pourquoi il importe que les formateurs d'enseignants et les enseignants impliqués dans des projets de mise en œuvre du PEL aient une connaissance approfondie du CECR.

### ***2.2.2. L'approche actionnelle du CECR***

Depuis les années 1970, le Conseil de l'Europe promeut une approche à la description de l'utilisation des langues axée sur l'action. Cette approche, telle qu'elle est définie dans le CECR, est complexe, technique et exhaustive. Ses principales caractéristiques peuvent toutefois être résumées au sein des six paragraphes suivants<sup>1</sup>:

- La langue est l'un des éléments fondamentaux du comportement humain: nous nous en servons en permanence pour accomplir des **actes de communication**, qui peuvent être de nature externe ou sociale. C'est le cas, par exemple, lorsque nous tenons des conversations avec nos proches, nos amis ou nos collègues; lorsque nous tenons des réunions informelles; lorsque nous faisons des discours ou donnons des cours magistraux; lorsque nous écrivons des lettres personnelles ou officielles; lorsque nous promouvons nos opinions politiques dans des manifestes ou lorsque nous contribuons à l'amélioration de la connaissance dans notre domaine d'expertise en publiant des articles et des ouvrages. Ces actes de communication peuvent également être internes et privés. C'est le cas de toutes les formes de compréhension de l'écrit et de quelques formes de compréhension de l'oral, ainsi que des nombreuses façons dont nous utilisons la langue pour prévoir les choses – par exemple, pour inventer l'excuse que nous allons présenter pour justifier notre absence à une importante réunion de travail ou pour nous préparer à un entretien difficile en pensant aux questions qui pourraient nous être posées et en essayant d'imaginer les réponses attendues.
- Les actes de communication incluent l'**activité langagière**, qui se divise en quatre catégories: la réception, la production, l'interaction et la médiation. La **réception** se rapporte au fait de comprendre la langue qui est produite par les tiers, qu'il s'agisse de langue orale ou de langue écrite, tandis que la **production** implique la création d'un discours oral ou d'un écrit. L'**interaction** concerne les échanges oraux ou écrits entre au moins deux personnes. Enfin, la **médiation** (qui passe souvent par la traduction ou l'interprétation) est l'activité qui permet la communication entre des personnes ou des groupes qui n'ont pas les moyens de communiquer directement. L'interaction et la médiation impliquent donc nécessairement à la fois la réception et la production.

---

1 Ces paragraphes sont reproduits avec l'aimable autorisation de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, située à Strasbourg.

- Pour entreprendre une activité langagière, nous nous servons de nos **compétences langagières de communication**, qui englobent notre connaissance (pas nécessairement consciente) des mots, des sons et des règles de syntaxe de la langue que nous utilisons, ainsi que notre capacité à mettre en œuvre ces connaissances pour comprendre et produire du langage.
- L'activité langagière nécessaire à l'accomplissement des actes de communication se déroule toujours dans un **contexte** qui impose des **conditions** et implique des **contraintes** de nature très variée. Le CECR propose quatre grands **domaines** d'utilisation de la langue: le domaine **public**, le domaine **personnel**, le domaine **éducatif** et le domaine **professionnel**.
- Etant donné que nos actes de communication se déroulent toujours dans un certain contexte, notre compétence langagière de communication comporte également des composantes sociolinguistiques et pragmatiques. Ainsi, **nos compétences sociolinguistiques** – à considérer, encore une fois, comme une combinaison (pas nécessairement consciente) de connaissances et de capacités – nous permettent d'aborder la dimension sociale et culturelle du comportement communicatif, en respectant, par exemple, les conventions sociales et les normes culturelles. Quant à nos **compétences pragmatiques**, qui vont de pair avec nos compétences sociolinguistiques, elles sous-tendent notre capacité à utiliser la langue de façon pertinente pour effectuer des actions précises, telles que saluer, prendre congé ou s'excuser.
- Enfin, les actes de communication supposent la réalisation de **tâches**. Dans la mesure où ces dernières ne font pas partie de notre quotidien et qu'elles ne sont donc pas automatiques, pour les réaliser, il nous faut faire appel à des **stratégies** afin de comprendre et/ou de produire des **textes** oraux ou écrits.

L'approche actionnelle présentée dans le CECR, appliquée pour décrire l'utilisation des langues, sous-tend ce qui peut être décrit comme la dimension **horizontale** de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Quel que soit le niveau de compétence, elle nous permet de voir comment les capacités de l'apprenant en langues, les différents aspects de l'activité langagière et les conditions et les contraintes qu'impose le contexte se combinent pour façonner la communication. Le CECR n'entend, en aucun cas, imposer une manière d'enseigner les langues. Néanmoins, son approche à la description de l'utilisation des langues nous rappelle à chaque instant que l'utilisation de la langue à des fins de communication occupe une place centrale dans l'apprentissage des langues à ces mêmes fins. En d'autres termes, l'apprentissage des langues, tout comme l'utilisation de ces dernières, implique que l'on ait recours à des stratégies pour se baser sur nos ressources linguistiques afin d'accomplir des actes de communication.

### 2.3. Le PEL et l'autonomie de l'apprenant<sup>1</sup>

La fonction pédagogique du PEL repose avant tout, nous l'avons vu, sur le développement de l'autonomie de l'apprenant. Voilà qui entraîne deux questions: qu'est-ce, au juste, que l'autonomie de l'apprenant? Et quels types de mesures pédagogiques présuppose-t-elle?

Dans les contextes éducatifs formels, devenir autonome signifie, pour un apprenant, acquérir et appliquer sa capacité à planifier, suivre et évaluer son propre apprentissage. Dans le cas des langues secondes/étrangères, l'autonomie de l'apprenant englobe aussi l'utilisation de la langue cible, car cette dernière revêt une grande importance dans l'acquisition de compétences communicatives. Ainsi, un adolescent français qui commencerait à apprendre l'anglais (par exemple) pourrait favoriser son apprentissage de nombreuses manières. Il pourrait, entre autres, essayer de retenir ces petites expressions qui reviennent dans presque tous les échanges, telles que les salutations et les béquilles linguistiques, ou établir des listes de vocabulaire de base (les chiffres, les couleurs, les jours de la semaine, les mois, les saisons, etc.). Il ne parviendra cependant à comprendre l'anglais qu'en écoutant de l'anglais, de même qu'il n'acquerra de compétences orales dans cette langue qu'en la pratiquant. Ce raisonnement s'applique aussi pour la compréhension de l'écrit et la production écrite.

Il est trois principes pédagogiques que doivent appliquer les enseignants en langues souhaitant encourager le développement de l'autonomie des apprenants. Le premier consiste à impliquer les élèves dans leur propre apprentissage en les laissant maîtres des objectifs et du processus d'apprentissage. Le deuxième est de les amener à réfléchir sur l'apprentissage et sur la langue cible. L'auto-évaluation joue un rôle essentiel à cet égard. En effet, pour pouvoir mesurer nos connaissances et capacités de manière relativement juste et fiable, nous devons pouvoir disposer de critères bien définis. Dans le cas contraire, la planification, le suivi et l'évaluation de notre apprentissage risqueraient de n'être ni très cohérents, ni très précis. Le fait d'écrire les choses (que ce soit des plannings d'apprentissage, des listes de vocabulaire, des brouillons pour des travaux en cours ou des pense-bêtes) facilite grandement la réflexion, car cela nous permet de visualiser nos pensées et notre apprentissage, et ensuite de les analyser. Enfin, le troisième principe consiste, pour les enseignants, à conduire leurs élèves à faire une utilisation pertinente de la langue, ce qui implique la connaissance de la langue de la réflexion et de l'auto-évaluation. Pour ce faire, les enseignants doivent donc construire et étayer la structure des différents types de discours que leurs apprenants devront parvenir à maîtriser.

---

<sup>1</sup> Ces paragraphes ont été adaptés à partir d'un article de David Little publié à l'origine en danois sous le titre «Den Europæiske Sprogportfolio», dans *Sprogforum* 31 (Copenhague, novembre 2004), pp.7-10.

Ces trois principes pédagogiques peuvent être définis comme *l'implication de l'apprenant, la réflexion de l'apprenant et l'utilisation pertinente de la langue cible*. L'ordre dans lequel ils sont présentés ici ne traduit aucune hiérarchie, bien au contraire. En effet, ils représentent chacun une facette d'un même phénomène complexe, chaque facette renvoyant aux deux autres. Ainsi, il n'est pas possible d'engager les apprenants dans un processus de réflexion sans les impliquer, simultanément, dans leur propre apprentissage et sans les familiariser à des modes particuliers d'utilisation de la langue cible. Après tout, la réflexion est un type de discours. (Pour un développement plus approfondi des trois principes et de leur interaction dans le développement de l'autonomie de l'apprenant en langues, voir Little 2007.)

Le PEL peut aider les enseignants à appliquer chacun de ces trois principes. En effet, lorsque les listes de repérage correspondent aux exigences des curricula officiels, elles constituent un inventaire de tâches d'apprentissage dont les apprenants peuvent se servir pour planifier, suivre et évaluer leur apprentissage sur une année scolaire, un trimestre, un mois ou une semaine. La Biographie langagière, quant à elle, a clairement été conçue pour leur permettre de créer des liens entre la définition d'objectifs et l'auto-évaluation d'une part, et, d'autre part, entre la réflexion sur les types et stratégies d'apprentissage et la dimension culturelle de l'apprentissage et de l'utilisation de la langue seconde/étrangère. Par ailleurs, le fait de présenter (partiellement) le PEL dans la langue cible de l'apprenant peut permettre d'encourager l'utilisation de la langue cible en tant que moyen d'apprentissage. C'est notamment le cas lorsqu'il existe des listes de repérage dans la langue cible.

Il convient de souligner que le PEL se veut un document «ouvert», comme en atteste la présentation de la plupart des modèles sous forme de classeur à feuillets mobiles. Ainsi, si les pages de la Biographie langagière qui invitent à la réflexion sur les stratégies d'apprentissage semblent ne pas aborder certains aspects qu'un utilisateur particulier considère importants, ce dernier peut facilement remédier à cet «oubli». De même, un enseignant ayant déjà travaillé avec des journaux d'apprentissage dits «ouverts» peut adapter la section du Dossier s'il constate ce type d'omission. Le PEL a donc été élaboré dans l'objectif d'aider les apprenants à gérer leur apprentissage et les enseignants à gérer leur enseignement. Il ne s'agit toutefois pas d'un outil rigide; il est modulable.

Les points soulevés dans la présente section seront abordés de nouveau sous différents angles au chapitre 3, qui traite des implications du CECR et du PEL pour la formation des enseignants.



### **3. Implications du CECR et du PEL pour la formation des enseignants**

#### **3.1. Introduction: un nouveau paradigme dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes**

Comme il est mentionné dans le CECR, la promotion de l'autonomie des apprenants et de l'éducation à la citoyenneté démocratique implique que nous élaborions des méthodes de travail qui renforcent «l'indépendance de la pensée, du jugement et de l'action combinée à la responsabilité et aux savoir-faire sociaux» (Conseil de l'Europe 2001, p. 11; Byram et Beacco 2002). Ces objectifs demandent clairement un changement de paradigme dans l'enseignement des langues vivantes. Il nous faut en effet passer d'une conception de la «maîtrise» des langues où chaque langue est envisagée individuellement au développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, dans laquelle toutes les langues sont liées les unes aux autres et interagissent.

Ce changement de paradigme entraîne un nouveau défi de taille pour les enseignants en langues: il s'agit en effet d'aider les apprenants/utilisateurs de langues à se percevoir comme des acteurs sociaux et comme les agents de leur propre apprentissage, tout en développant leurs compétences interculturelles de communication et leur aptitude à la communication et à la coopération interculturelles, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. Il est indiqué dans le CECR que cette conception modifie profondément l'objectif de l'éducation et que «restent encore à régler et à traduire en actes toutes les conséquences d'un tel retournement de paradigme» (Conseil de l'Europe 2001, p. 11). Le PEL propose d'importants concepts et instruments conçus pour nous aider à intégrer ce nouveau paradigme éducationnel dans nos actions pédagogiques.

Le fait de traiter l'enseignement des langues étrangères de la même manière que l'éducation aux langues suppose, pour l'enseignant, de travailler continuellement à une action pédagogique cohérente et de guider l'apprentissage des élèves sur la durée, de manière appropriée pour chaque contexte. Pour ce faire, il doit s'interroger sur son identité professionnelle et ses valeurs, croyances et principes éducatifs. Les changements professionnels entraînent de nouveaux objectifs et de nouvelles pratiques, tant dans la formation initiale des enseignants que dans leur formation continue. Ainsi, l'on passe d'un modèle d'enseignement qui repose sur la transmission des connaissances à un modèle transformatif, modulable. Le fait de passer d'une organisation des cours (en partie) axée sur les enseignants à un enseignement centré sur les apprenants qui promeut l'autonomie et l'apprentissage interculturel constitue un changement majeur pour tous les acteurs concernés. Ce changement n'est pas simple: il

est conditionné par l'adoption d'un ensemble complexe de nouvelles approches, compétences et attitudes professionnelles.

Pour pouvoir inciter leurs élèves à utiliser le PEL, les enseignants doivent acquérir une bonne compréhension théorique des principes qui sous-tendent l'instrument, ainsi que des effets bénéfiques que ce dernier pourrait avoir pour leur enseignement des langues. Ils doivent pouvoir expliquer à leurs élèves pourquoi ils leur demandent de s'auto-évaluer, de réfléchir à leur apprentissage des langues étrangères et de prendre une part croissante de responsabilité dans leur travail dans le contexte social de la salle de classe. Les élèves, eux aussi, doivent réfléchir à leurs croyances et principes sur l'apprentissage des langues, ainsi qu'à leur rôle en tant qu'apprenants.

L'autogestion de l'apprentissage des langues demande, de la part des élèves, une grande capacité à faire face au doute dans le processus d'acquisition de compétences relatives à la réflexion et à l'auto-évaluation. Le fait de prendre en charge leur apprentissage en tant que membres responsables de la communauté qu'est la classe constitue également une nouvelle expérience pour la plupart d'entre eux. Ils ne peuvent prendre le contrôle de processus d'apprentissage sociaux et cognitifs complexes que s'ils possèdent la maturité, les connaissances et les capacités nécessaires pour organiser leur travail, travailler en groupe et s'engager à atteindre les nouveaux objectifs. Les enseignants doivent comprendre la nature paradoxale de la tâche qu'ils demandent à leurs élèves d'accomplir en les encourageant à s'auto-évaluer (Kohonen 2004, 2006; Little 1999, 2004; Perclová 2006; Sisamakís 2006).

La mise en œuvre des changements dans le domaine de l'éducation dépend en grande partie de l'accomplissement du travail conceptuel et émotionnel inhérent à tout changement majeur. Les enseignants sont ainsi amenés à modifier leurs croyances et principes concernant leur rôle. Dans le présent chapitre, nous examinerons un certain nombre de résultats de recherches pertinents pour la formation des enseignants axée sur la mise en œuvre du PEL.

### **3.2. Formation initiale des enseignants: l'expérience suisse**

S'il est question d'une expérience suisse faite avec le *Cadre européen commun de référence* (CECR) dans le contexte de la formation des enseignants de langues, il s'agit dans ces lignes des cours de didactique du français langue étrangère pour les futurs enseignants du primaire (formation initiale) à la Haute Ecole Pédagogique de Suisse centrale/site Lucerne (HEP/LU). Depuis deux ans (sans compter la phase de préparation), le CECR et le *Portfolio européen des langues* (PEL) y constituent une des bases les plus importantes des contenus de cette formation.

### ***3.2.1. Le CECR et le PEL – tronc commun du programme des formations***

Le CECR avait et continue d'avoir trois influences importantes pour la HEP/LU:

- a) Pendant la planification des programmes de formation, le CECR et le PEL constituaient le terrain d'entente et le langage vernaculaire des responsables de cette planification, formateurs des futurs enseignants à différents degrés scolaires (primaire et secondaire) et de différentes langues enseignées (anglais et français), d'où la chance de pouvoir rapidement se mettre d'accord sur les grands enjeux de la formation et de disposer ainsi d'un concept commun pour les niveaux primaire et secondaire I, français et anglais confondus.
- b) La volonté de mettre en œuvre une didactique générale des langues se fait de plus en plus pressante (Wokusch 2005). En effet, la région où la HEP/LU est implantée s'apprête à introduire, au lieu d'une, deux langues étrangères à l'école primaire (encore que le débat sur cette question n'est pas du tout clos à l'heure qu'il est). La didactique des langues (avec la recherche) se doit dès lors de miser davantage sur le plurilinguisme, dont les jalons sont posés dans le CECR. Le plurilinguisme est d'ailleurs aussi vécu à la HEP, vu la création de cours multilingues (anglais, français, allemand) donnés par une équipe de formateurs.
- c) A la HEP/LU, tous les futurs enseignants doivent obligatoirement avoir et remplir leur propre Portfolio européen des langues et par là apprendre à l'utiliser. Il sert aussi de support ou d'objectif pour des acquis de compétence, surtout en début de parcours.

### ***3.2.2. Le CECR comme instrument pédagogique et didactique: pluralité des méthodes***

Venons-en à ce que nous considérons ici comme l'essentiel: la «lecture» pédagogique et didactique du CECR et du PEL. Un premier point saute aux yeux: le CECR propose de reconnaître et de tenir compte de la pluralité des publics, des parcours, des besoins et des méthodes.

A l'heure actuelle, les façons d'apprendre et d'enseigner les langues vivantes sont nombreuses. ... le Cadre de référence n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix (Ch. 6.4).

Cette pluralité trouve un écho dans la fréquente utilisation et discussion des listes du chapitre 6 du CECR. En voici un exemple:

6.4.7.1. Jusqu'où peut-on attendre ou exiger des apprenants qu'ils développent leur vocabulaire?

- a. par la simple exposition à des mots et des locutions figées utilisés dans des textes authentiques oraux ou écrits;
- b. par la déduction de l'apprenant ou l'utilisation d'un dictionnaire consulté selon les besoins au cours des tâches et des activités;
- c. par la présentation des mots en contexte, par exemple dans les textes des manuels scolaires et l'utilisation qui s'en suit dans des exercices, des activités d'exploitation, etc.;
- d. par leur présentation accompagnée d'aides visuelles (images, gestes et mimiques, actions correspondantes, objets divers, etc.);
- e. par la mémorisation de listes de mots, etc. avec leur traduction;
- f. par l'exploration de champs sémantiques et l'élaboration d'aide-mémoire, etc.;
- g. par l'entraînement à l'utilisation de dictionnaires unilingues et bilingues, de glossaires et thesaurus et tout autre ouvrage de référence;
- h. par l'explication du fonctionnement de la structure lexicale et l'application qui en résulte (par exemple dérivation, suffixation, synonymie, antonymie, mots composés, collocations, idiomes, etc.);
- i. par une étude plus ou moins systématique de la distribution différente des éléments lexicaux en L1 et L2 (sémantique contrastive).

Souligner la pluralité des méthodes sert surtout les méthodes «directes», c'est-à-dire les méthodes intégrées, celles qui mobilisent une pluralité de compétences chez les apprenants et qui sont par là exigeantes et «autonomisantes» (par exemple l'enseignement/apprentissage par le biais de tâches). On peut les opposer aux méthodes partielles, axées sur l'apprentissage d'aspects particuliers de la langue (du type «exercices formels» portant sur des structures grammaticales). Il faut en partie (re)construire une confiance chez les étudiants dans l'utilisation communicative de la langue comme méthode d'apprentissage reconnue et efficace, surtout en ce qui concerne l'interaction directe entre enseignants et apprenants et apprenants entre eux, mais aussi concernant les activités communicatives langagières du type écoute et lecture. Il faut montrer aux apprenants, recherches à l'appui (par exemple Bogaards 1994), que c'est en utilisant la langue que l'on l'apprend et que l'on peut ainsi également apprendre le vocabulaire et la grammaire. C'est là un fait que les étudiants confirment volontiers, puisque qu'ils en ont souvent fait eux-mêmes l'expérience. Néanmoins, on peut observer dans les stages pratiques que les étudiants de la HEP effectuent dans les écoles publiques qu'une méthode qui met l'activité communicative au centre de l'enseignement/apprentissage a encore de la peine à percer tant les attentes

des enseignants en service, mais parfois aussi des apprenants marqués par une approche «atomisante» à l'apprentissage des langues s'y opposent encore souvent. Cependant, comme il a été dit plus haut, il ne s'agit pas d'être doctrinaire, mais d'élargir et d'assouplir le faisceau des méthodes d'enseignement. De plus, un enseignement où les apprenants sont vus comme des acteurs sociaux – vision propre au CECR – ne peut pas se contenter de simplement faire utiliser la langue. La pédagogie par tâches demande un encadrement soigné des apprenants, un savant dosage de guidage et de responsabilisation. Elle peut, pour ce faire, suivre avec profit les stratégies métacognitives que décrit le CECR: pré-planification, exécution, contrôle et remédiation (chap. 4.4).

### ***3.2.3. Le plan d'études***

Les plans d'études en vigueur en Suisse centrale, pour le primaire et le secondaire, sont des adaptations du CECR et/ou du PEL. C'est là une perspective qui, évidemment, renforce l'importance du CECR/PEL dans la formation initiale. Se familiariser avec le langage du CECR, avec ses catégories d'objectifs et ses niveaux, apparaît désormais comme condition *sine qua non* de la mise en œuvre du plan d'études. Dans ce sens, la mise en œuvre du plan d'études mène comme naturellement à l'autonomisation des apprenants. Ces derniers ont une prise sur les contenus des cours, dès lors que l'enseignant les organise autour des objectifs définis par le PEL. Sans cela, il manquerait tout simplement à la plupart de ces apprenants l'expérience des activités langagières de communication décrites dans le PEL.

Ce qui est vrai pour les apprenants l'est également pour les futurs enseignants. Leur compétence communicative est également mesurée en termes de niveaux du CECR. Ils doivent avoir atteint le niveau C1 à la fin de leur formation. Les plans d'études de l'école obligatoire font ainsi partie d'un tout de plus en plus cohérent, dans l'attente que toutes les écoles du secondaire II en Suisse se mettent à combler le fossé entre le secondaire I et le tertiaire en introduisant à leur tour (et de manière adéquate) le CECR.

### ***3.2.4. D'autres éléments de formation inspirés du CECR***

L'exploitation du CECR au profit de la didactique des langues a des avantages évidents, notamment pour tout ce qui est en rapport avec la définition des objectifs et l'(auto-)évaluation. Pour d'autres questions de didactique (par exemple la conception d'opérations d'apprentissage), il semble moins aisé de puiser dans le CECR. Néanmoins, des outils commencent à en être déduits: amélioration de l'enseignement par l'adoption d'une approche basée sur les thèmes et les tâches, renforcement des contenus et des textes dans l'apprentissage, enseignement conçu indépendamment des

manuels scolaires (bien que ceux-ci se réfèrent de plus en plus – et peut-être parfois assez approximativement – aux niveaux du CECR), évaluation des capacités à communiquer pour en citer quelques-uns. Pour des descriptions plus approfondies de ces éléments, veuillez vous référer aux autres articles du kit.

### **3.3. Formation continue des enseignants: l'expérience finlandaise**

De 1998 à 2001, un projet pilote national, coordonné par Viljo Kohonen et Ulla Pajukanta de l'Université de Tampere, a été mené dans la région de Tampere (Pirkanmaa), en Finlande. Il a été piloté dans huit établissements scolaires, impliquant un total de 360 apprenants et 22 enseignants en langues. Ces derniers participaient sur la base du volontariat; ils étaient donc disposés à se lancer dans le défi que représentait ce projet en matière de recherche et développement et à y consacrer une bonne partie de leurs efforts et de leur temps de travail. Le projet s'est déroulé sur trois années scolaires, afin de permettre aux participants de compléter leur cycle (premier/deuxième cycle du secondaire/enseignement professionnel) et d'analyser leur PEL à la fin du processus (Kohonen 2004, 2006).

Le projet ayant été mené dans un cadre d'apprentissage expérimental et réflexif (Kohonen 2001, 2005), il a permis le développement professionnel des enseignants participants. Les décisions relatives à sa mise en œuvre ont été discutées et adoptées avec les personnes impliquées. A cette fin, un groupe chargé de la planification du projet avait été créé; il se composait des deux coordinateurs et de trois enseignants représentant les établissements scolaires. Ce groupe s'est réuni une fois par mois pour évaluer les travaux effectués dans le cadre du projet et pour décider des programmes des séminaires consacrés à ce dernier.

Les séminaires et le travail collaboratif de planification menés dans le cadre du projet ont donné naissance à un esprit de coopération professionnelle et favorisé la négociation de l'apprentissage. Les séminaires ont consisté, dans une grande mesure, en des discussions en petits groupes, ce qui a permis aux enseignants de partager leurs expériences et donc de se développer sur le plan professionnel. Ainsi, après avoir fait eux-mêmes l'expérience de l'apprentissage basé sur la réflexion, ils ont été encouragés à instaurer, à leur tour, l'interactivité dans leurs classes de langues.

Dans le cadre de ce projet, un nouveau concept – celui des «activités-relais» - a été développé. Il s'agissait, pour les enseignants, d'effectuer des lectures professionnelles et/ou des expériences, dans leurs salles de classe, à partir de thèmes discutés et définis pendant les séminaires. Ils ont été invités à étudier de nombreux documents professionnels relatifs au PEL et à en discuter avec les autres personnes impliquées dans ce projet au sein de leurs établissements. Leurs conclusions étaient ensuite

rapportées dans les travaux en groupes au cours du séminaire suivant. Ces activités-relais ont ainsi assuré la continuité entre deux séminaires et permis aux enseignants de repenser leurs méthodes de travail à la lumière des conclusions des séminaires et des documents qui leur étaient donnés à lire.

Par ailleurs, les enseignants ont été encouragés à consigner leurs observations, pensées et commentaires dans des journaux personnels. Il leur a également été demandé de rassembler dans leur portfolio consacré au projet les feuilles d'activités destinées à leurs apprenants et des exemples de travaux d'apprenants qui allaient ensuite leur servir, à la fin de chaque année scolaire, à élaborer des commentaires professionnels relatant leurs expériences et leurs conclusions. Ce matériel a ainsi constitué une précieuse source de renseignements pour l'évaluation du projet (il a toutefois été complété par des entretiens thématiques avec un certain nombre d'enseignants et leurs apprenants). C'est ainsi que l'apprentissage réflexif et interactif des enseignants s'est progressivement imposé comme une méthode de travail naturelle dans le projet.

Pour être davantage en accord avec l'accent mis sur le travail de réflexion dans le PEL, les participants au projet se sont rendu compte qu'il était nécessaire d'élargir l'expression originelle «d'évaluation du portfolio» et de passer à un concept plus large axé sur le processus. Après environ une année de travail sur le projet, les participants ont adopté le concept «d'apprentissage des langues axé sur le portfolio», qui se réfère au processus d'enseignement et d'apprentissage négocié dans le cadre duquel les élèves prennent progressivement leur apprentissage en main dans le contexte pédagogique proposé par l'enseignant et avec les conseils de ce dernier (Kohonen 2002).

Étant donné que ces concepts étaient nouveaux pour la plupart des élèves, l'apprentissage basé sur la réflexion et l'auto-évaluation leur ont été expliqués concrètement et explicitement. Le fait de réfléchir à leur apprentissage a conduit les apprenants à adopter de manière générale une attitude plus réfléchie. Les enseignants ont passé une grande partie des premiers séminaires sur le PEL à mettre en commun leur perception et leur expérience de l'enseignement de l'apprentissage basé sur la réflexion. Répartis en petits groupes, ils ont défini un premier programme concret de cours pour motiver leurs élèves et les guider vers ce type d'apprentissage. Ils ont ensuite appliqué ce programme dans leurs classes en l'adaptant à leurs élèves. Au cours des séminaires suivants, ils ont à nouveau mis leurs expériences en commun, ce qui leur a ouvert de nouvelles perspectives et donné de nouvelles idées pour la suite.

Le fait de proposer des alternatives aux apprenants, de superviser et de commenter leur travail et de les encourager a constitué un défi pédagogique considérable pour les enseignants. Le soutien mutuel au sein des établissements et les discussions de groupe lors des séminaires consacrés au projet ont été utiles, car ils ont permis la mise en commun d'idées et la recherche de solutions à des problèmes naissants relatifs à l'orientation, à la motivation et à l'évaluation des apprenants. Ces séminaires ont eu

lieu à intervalles réguliers, environ une fois par mois. Comme ils se déroulaient pendant les heures de cours, les enseignants impliqués dans le projet étaient remplacés par des enseignants vacataires. Les municipalités locales se sont donc considérablement investies dans le projet du PEL.

L'idée de l'apprentissage basé sur la réflexion a été présentée aux élèves par référence à eux-mêmes, en tant qu'apprenants en général et qu'apprenants en langues en particulier. Les enseignants ont commencé par adopter une méthode d'orientation de base réflexive en aidant leurs élèves à réfléchir à leurs expériences d'apprentissage des langues, à leurs croyances sur l'apprentissage et à leur opinion sur leur rôle en tant qu'apprenant en langues. Il était en effet plus facile d'amorcer le travail de réflexion en les amenant, dans un premier temps, à réfléchir sur eux-mêmes en tant qu'êtres humains et qu'apprenants en langues que de leur demander, d'emblée, d'utiliser la grille d'auto-évaluation et les listes de repérage. Ainsi, pour faciliter la réflexion, les enseignants ont-ils posé des questions simples ou utilisé des phrases semi-structurées, telles que: «Quel est, selon toi, ton rôle en tant qu'apprenant en langues?», «Qu'est-ce qui est facile (ou difficile) dans l'apprentissage des langues pour toi?» ou «Comment pourrais-tu améliorer ta participation dans les travaux en groupes?».

Pour encourager les élèves à mener une réflexion plus indépendante, les enseignants leur ont fait faire des activités d'apprentissage reliées au curriculum et suffisamment ouvertes pour les amener à effectuer de vrais choix en fonction de leur âge, de leurs capacités d'apprentissage et de leur niveau de compétences dans la langue cible (effectuer un compte rendu/une présentation sur des sujets tels que «ma famille/ma ville/mes loisirs» par exemple). Ainsi, le fait d'avoir plusieurs options a-t-il obligé les apprenants à faire des choix personnels. Ils ont ainsi dû fixer des objectifs et élaborer des plans d'action définissant le calendrier des activités à accomplir. Ils ont donc décidé des délais pour la période de recherche et la remise de la version finale des devoirs, du contenu du compte rendu, ainsi des résultats attendus, éventuellement avec des exigences (minimales) pour l'acceptation des travaux (en termes de longueur ou de présentation du compte rendu par exemple).

En résumé, les principales étapes du projet PEL finlandais ont été les suivantes (Kohonen 2006):

1. Mise au point sur les approches éducatives des enseignants participant au projet, sur leurs croyances et principes pédagogiques et sur leurs conceptions de l'enseignement des langues (c'est-à-dire de leur perception de leurs tâches et de leur rôle par rapport aux apprenants).
2. Mise au point sur les opinions, croyances et principes des apprenants sur eux-mêmes en tant qu'apprenants en langues (c'est-à-dire leur perception de leur rôle en tant qu'apprenants).

3. Elaboration progressive d'un environnement de soutien pour un apprentissage négocié des langues et pour le respect de la diversité.
4. Travail visant à la réflexion sur les processus individuel et collectif d'apprentissage et à l'amélioration de la conscience de l'apprentissage des langues étrangères.
5. Orientation, lors de chaque année scolaire, des apprenants dans la réalisation d'un certain nombre de tâches décrites dans le Portfolio, ces tâches étant effectuées dans la langue cible, puis discutées et évaluées individuellement et en groupe, par le biais de l'évaluation par les pairs.
6. Découverte du fonctionnement de la grille d'auto-évaluation et des listes de repérage pour l'évaluation des tâches d'apprentissage effectuées par les élèves, ainsi que de leurs compétences actuelles en langues.

Le succès du projet s'explique par plusieurs facteurs. Comme il a déjà été mentionné, les enseignants participant au projet s'étaient portés volontaires, ce qui signifie qu'ils étaient disposés à s'engager et à relever des défis à long terme. Ils étaient également en mesure de transmettre leur intérêt et leur enthousiasme à leurs élèves/apprenants et de les encourager à prendre une part croissante de responsabilité dans leur apprentissage des langues effectué à l'aide du PEL. Les enseignants ont souligné à maintes reprises l'importance du soutien mutuel pour leur développement professionnel. En effet, cette collaboration leur a clairement permis de mieux comprendre leur rôle en tant qu'enseignants en langues et de rechercher des solutions viables aux problèmes imprévus qui se posaient dans leurs classes.

L'organisation du projet, sous forme d'espace ouvert pour l'apprentissage des professionnels, a permis l'instauration d'un esprit de collaboration entre les participants, qui se sont tous sentis sur un pied d'égalité. Cette collaboration s'est caractérisée par l'ouverture et par l'interdépendance, chacun apprenant de l'expérience des autres. Les enseignants ont estimé qu'ils étaient prêts à inviter leurs élèves/apprenants à participer pleinement au processus interactif d'apprentissage/enseignement, les incitant à poser des questions et à émettre des suggestions. Se sentant encadrés, ils ont osé revoir leurs croyances et principes professionnels et ont pris le risque de les modifier chaque fois qu'ils ont pensé que c'était possible et pertinent (Kohonen 2004, 2006).

### 3.4. Les processus du changement professionnel

Dans cette section, nous aborderons brièvement certains des thèmes plus généraux qui sont apparus dans la mise en œuvre du PEL en nous appuyant sur les résultats de la recherche dans différents contextes nationaux. Nous entendons ainsi fournir un cadre pertinent aux formateurs d'enseignants et les encourager à développer des méthodes de travail avec le PEL qui correspondent à leurs contextes nationaux/régionaux.

#### *3.4.1. La théorie socioculturelle: l'importance des croyances et de l'interaction*

On observe une nouvelle tendance, très marquée, qui consiste à valoriser la participation active des apprenants à leur propre apprentissage, ce qui n'est pas sans lien avec l'amélioration de la qualité des méthodes de recherche dans les salles de classe. D'après certains courants actuels de la théorie socioculturelle, la construction du savoir est un processus qui passe notamment par une interaction entre les participants. Lev S. Vygotsky (1978), l'un des précurseurs de la théorie dans les années 1920 et 1930, met l'accent sur l'interaction sociale qu'il considère comme fondamentale pour le développement maximal de l'activité cognitive de l'apprenant.

Pour décrire le processus du développement, il a recours à la métaphore de la **zone proximale de développement** (ZPD), qui désigne l'espace entre les niveaux réel et potentiel de développement d'un apprenant. Dans sa définition de ce concept très important, M. Vygotsky énonce que la ZPD représente l'écart entre ce qu'une personne peut accomplir lorsqu'elle est seule (niveau de développement réel) et lorsqu'elle est guidée par une personne adulte ou qu'elle travaille en collaboration avec des pairs plus expérimentés (niveau de développement potentiel). Il estime ainsi qu'un enfant saura faire seul demain ce qu'il sait faire avec l'aide de quelqu'un aujourd'hui (Vygotsky 1978). Les tâches que les élèves peuvent accomplir seuls se situent dans le domaine de l'autogestion. Le développement dans la ZPD consiste donc à passer de la gestion par les autres à l'autogestion, jusqu'à atteindre progressivement le stade de l'autonomie. L'enseignant joue un rôle considérable dans ce processus, qui peut cependant également se dérouler par le biais d'une interaction avec des pairs plus expérimentés (Wertsch 1998; van Lier 1996, 2004; Lantolf 2000; Kalaja et Barcelos 2003; Alanen 2003).

Jerome Bruner (1983), un psychologue américain spécialiste de la psychologie cognitive, s'est également penché sur le processus qui consiste à aider l'apprenant à devenir plus actif dans son apprentissage. Pour ce faire, il a utilisé une autre métaphore parlante, celle de l'**étayage**, qui est étroitement liée à la ZPD. En effet, il définit l'étayage comme le processus qui consiste à «construire» la situation, facilitant ainsi

l'engagement et la réussite de l'enfant, puis à se retirer progressivement, cédant la place à ce dernier au fur et à mesure qu'il acquiert assez de compétences pour gérer la situation. Ainsi, il s'agit de définir les règles du jeu, de mettre en place un échafaudage pour s'assurer que l'on pourra pallier le manque de compétences de l'enfant ou rattraper ses maladresses en intervenant de manière appropriée, puis à retirer l'échafaudage, élément par élément, au fur et à mesure du développement de la nouvelle structure, jusqu'à ce qu'elle puisse tenir seule (Bruner 1983).

Les «interventions d'étayage» de l'enseignant apportent à l'apprenant un soutien contextuel spécifique. En effet, les structures que fournit l'enseignant créent un environnement sûr, mais néanmoins stimulant dans lequel la participation des élèves est encouragée sans être forcée et où les erreurs sont permises. L'accent est mis sur l'engagement mutuel et l'enseignant (ou les parents) observe l'enfant attentivement, guettant les occasions de le laisser faire seul une partie de l'action dès que ce dernier montre des signes permettant de penser qu'il en est capable. Ainsi, les actions des deux parties sont coordonnées, de sorte que l'interaction a lieu de manière naturelle.

L'expérience qu'ont eue les élèves de l'apprentissage des langues basé sur le PEL montre l'importance de l'engagement mutuel entre les enseignants et les élèves pour la motivation et l'obtention de bons résultats d'apprentissage. Dans la conclusion de leur évaluation de la phase de pilotage du projet de PEL irlandais destiné à l'enseignement post-primaire, E. Ushioda et J. Ridley (2002) commentent l'enthousiasme de leurs élèves et les effets positifs du PEL sur leur motivation. Ainsi, les apprenants ont-ils pris plaisir à préparer les documents qui allaient figurer dans le Dossier. De plus, la Biographie langagière les a aidés à consolider leur apprentissage en leur fournissant des instruments concrets pour s'auto-évaluer et pour mener une réflexion sur leur apprentissage des langues et leurs compétences interculturelles. Toutefois, ils ont eu besoin d'être guidés dans leur travail avec le PEL avant de saisir le potentiel de l'instrument.

L'évaluation du projet de mise en œuvre du PEL irlandais, qui a été piloté pendant l'année scolaire 2003-2004 (dans 19 classes, impliquant 364 élèves en tout) a confirmé l'impact positif du PEL sur les résultats d'apprentissage (Sisamak 2006) et notamment sur la motivation des élèves. Ceci semble dû à un certain nombre de facteurs relatifs au processus, tels que l'utilisation régulière et souple du PEL en complément du manuel, qui a donné lieu à diverses activités axées sur des objectifs personnels. Les apprenants ont été invités à réfléchir à leurs croyances sur l'apprentissage des langues et à faire une utilisation maximale de la langue cible tout au long du processus. Ils ont également été encouragés à s'efforcer d'avoir des résultats positifs et à prendre le contrôle de leur apprentissage dans un objectif d'autonomie.

Dans le cadre de ce projet, le travail avec le PEL s'est déroulé selon des modules ou des cycles. Ainsi, l'apprentissage d'une langue, qui pouvait auparavant paraître

impressionnant, a-t-il été divisé en différentes parties, devenant plus facile à gérer. Au sein de chaque module, l'apprenant établissait des objectifs personnels, effectuait le suivi de son travail et était évalué ou s'auto-évaluait à l'aide des listes de repérage; il entamait ensuite un nouveau cycle (Sisamakris 2006).

Dans la théorie socioculturelle, les élèves sont considérés comme une ressource importante pour leur propre apprentissage, ainsi que pour celui des autres. Ils doivent prendre leur apprentissage en main afin d'exercer leur autonomie en tant qu'apprenants en langues et utilisateurs de langues. Cette nouvelle approche dans la recherche a entraîné un nouvel intérêt pour les élèves eux-mêmes en tant qu'apprenants en langues. En effet, il faut les aider à développer une approche réflexive élémentaire de l'apprentissage en les faisant travailler sur leurs expériences et leurs croyances relatives à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue. De même, les enseignants doivent mener une réflexion sur leurs croyances pédagogiques et sur leur identité en tant qu'enseignant en langues.

Mmes Kalaja et Barcelos (2003) définissent les croyances comme les opinions et les idées des apprenants (et des enseignants) sur l'activité qui consiste à apprendre une langue seconde/étrangère. Elles se forment à partir de nos rapports sociaux, se nourrissent de nos interactions et consistent en des principes liés à leur époque sur les rôles et les devoirs des personnes impliquées dans le processus social d'enseignement et d'apprentissage. Etant donné qu'elles se forment à partir de nos rapports sociaux, elles évoluent constamment et sont donc modifiables (au moins dans une certaine mesure) et non figées et définitives (Lantolf 2000; Kalaja et Barcelos 2003; Little 2004; Watson-Gegeo 2004; van Lier 2004; Perclová 2006).

Comme le fait remarquer Devon Woods, les croyances font partie d'un modèle de pensée et d'action plus large et dynamique qui constitue un cadre général englobant toutes les formes d'apprentissage. La formation et le développement des croyances peuvent ainsi être considérés comme une sorte d'apprentissage. Les croyances ont une influence sur les décisions des enseignants, les activités qu'ils entreprennent et les événements en général et l'interprétation de ces derniers. Le comportement des enseignants est influencé par un ensemble complexe de relations dont ils peuvent ou non avoir conscience à un moment donné et qu'ils peuvent ne pas être en mesure d'explicitement (Woods 2003). Etant donné qu'elles sont inconscientes et implicites, ces relations passent facilement inaperçues et ne sont pas remises en question dans les salles de classe. En ce sens, elles peuvent exercer une influence occulte considérable sur la culture de l'apprentissage et de l'enseignement dans les contextes sociaux de l'éducation aux langues étrangères.

Pour réfléchir à leur identité pédagogique et professionnelle en tant qu'éducateurs, les enseignants doivent prendre conscience de leurs croyances en matière de pédagogie et des conséquences potentielles de ces croyances pour leur enseignement. En effet, leurs

pratiques pédagogiques et leurs croyances sur l'enseignement et l'apprentissage des langues détermineront également la perception qu'auront les élèves d'un «bon» enseignement/apprentissage des langues. Il importe donc que les enseignants acquièrent une meilleure compréhension de l'action pédagogique sur les élèves et qu'ils réfléchissent à leurs croyances et opinions sur l'éducation et les rôles des personnes impliquées dans le processus (Kalaja & Barcelos 2003; Alanen 2003; Woods 2003; Kohonen 2001, 2004, 2005; Perclová 2006; Sisamakakis 2006).

Il est important de prendre conscience du fait que ce qu'un enseignant considère comme humain est inhérent à la pédagogie qu'il utilise; cette conception est inscrite dans ses pratiques, qu'il en soit lui-même conscient ou non. En effet, notre perception de l'apprentissage, de l'enseignement et des élèves transparaît forcément dans nos programmes de cours et nos méthodes d'enseignement. Ces dernières sont donc indissociables de notre conception de l'Homme. Comme le souligne Jorma Lehtovaara, nos méthodes traduisent la philosophie sous-jacente à notre pratique. Il estime que nous devons acquérir une vraie réflexion basée sur l'observation en nous appuyant sur une expérience personnelle de dialogue ouvert mené dans l'esprit d'une approche humaniste/scientifique. D'après M. Lehtovaara, il nous faut déterminer notre point de vue sur la pédagogie et rendre notre conception de l'Homme plus explicite en nous posant des questions telles que: «Être humain, en quoi cela consiste-t-il? Qu'est-ce que cela signifie pour **moi**? Comment puis-**je** me rapprocher de la façon «d'être-dans-le-monde» d'autrui et ressentir ce qu'il/elle ressent? Dans quelle mesure une personne peut-elle et ose-t-elle être elle-même en **ma** présence?» (Lehtovaara 2001).

### ***3.4.2. Vers un paradigme de la transformation dans la formation des enseignants***

Dans le paradigme de la transformation, l'enseignant est perçu comme un professionnel respectueux de la déontologie qui doit s'engager dans un processus de réflexion pour avoir une meilleure compréhension de son travail et acquérir par là même une conscience professionnelle plus profonde. Les théories expérientielle et socioculturelle de l'apprentissage constituent une base pédagogique solide pour l'intégration d'éléments d'apprentissage théoriques et pratiques dans le cadre d'une approche qui considère l'individu sans son ensemble tout en soulignant l'importance de l'expérience personnelle et de l'interaction sociale pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. A elles deux, elles apportent des concepts et des outils pédagogiques importants pour la construction d'une nouvelle culture de l'apprentissage chez les participants dans les établissements scolaires.

La notion d'apprentissage basé sur la transformation implique aussi que les enseignants sortent de leurs croyances et principes pédagogiques, qui sont contraignants, et qu'ils

cherchent à acquérir une identité professionnelle en tant qu'éducateurs en mettant au point des environnements d'apprentissage avec d'autres éducateurs et acteurs de ce milieu et en évaluant les résultats de leurs travaux. La mise en place de l'apprentissage basé sur la transformation passe par les étapes suivantes (Kolb 1984; Askew et Carnell 1998; Edge 2002; Kohonen 2001, 2003, 2005; Huttunen 2003; Sachs 2003):

1. prendre conscience de l'importance de l'interaction entre collègues pour le développement professionnel;
2. acquérir un esprit critique et une ouverture d'esprit par rapport au travail de l'enseignant; se percevoir en tant qu'apprenant tout au long de la vie;
3. réfléchir régulièrement aux pratiques pédagogiques et aux philosophies qui les sous-tendent et, plus généralement, adopter la réflexion comme approche systématique;
4. découvrir de nouveaux aspects de sa personnalité dans des situations concrètes;
5. mener une réflexion sur des événements ou des épisodes déterminants sur le plan personnel et professionnel et tirer profit de l'expérience acquise;
6. prendre des risques de manière consciente: mettre en place de nouvelles méthodes de travail dans les salles de classe et avec les collègues;
7. tolérer l'incertitude: apprendre à accepter qu'il existe une part de doute lorsqu'il s'agit de prendre une décision.

L'approche relative à la transformation met l'accent sur l'auto-compréhension de l'enseignant, atteinte par le biais d'une réflexion pédagogique menée dans des situations concrètes avec des apprenants. Linda Darling-Hammond signale que les enseignants apprennent en observant et en écoutant attentivement leurs élèves, ainsi qu'en examinant leurs travaux de manière réfléchie. Cela leur permet en effet de comprendre comment leurs élèves se perçoivent en tant qu'apprenants, ce qui leur semble important et quelles sont les tâches susceptibles de les stimuler et de les gratifier suffisamment pour entretenir leur motivation. Par conséquent, la formation des enseignants doit être reliée à l'enseignement réel, qui repose sur une réflexion permanente et sur l'élaboration de théories. D'après Mme Darling-Hammond, c'est en étudiant, pratiquant et en réfléchissant, en collaborant avec d'autres enseignants, en observant attentivement les élèves et leurs travaux et en relatant leurs observations que les enseignants apprennent le mieux (Darling-Hammond 1998).

Pour faire évoluer le curriculum, il est nécessaire que les enseignants mettent leurs idées, leurs perceptions et leurs doutes en commun. Il faut qu'ils clarifient et redéfinissent leurs croyances et principes pédagogiques et qu'ils s'efforcent de renforcer la réflexion en se penchant sur leurs objectifs et leurs pratiques et en les

comparant aux résultats empiriques obtenus dans les salles de classe et aux commentaires émis par les acteurs pertinents. Ce travail de réflexion est mené dans le but de donner naissance à de nouvelles conceptions personnelles et à des pratiques concrètes dans lesquelles seront intégrées les croyances professionnelles et les connaissances théoriques actuelles et ce, au bénéfice de l'apprentissage des élèves. Ainsi, l'apprentissage relatif à la transformation implique que les enseignants passent du statut de simples consommateurs de connaissances diffusées par les experts à celui d'acteurs dans la conception du curriculum et de chercheurs sur leur propre travail.

### ***3.4.3. Faire face au changement dans le domaine pédagogique***

Les enseignants impliqués dans le projet de PEL finlandais ont déclaré que le travail avec le PEL dans les salles de classes avait profondément modifié leur conception de l'enseignement. La mise en œuvre de nouvelles pratiques a cependant également provoqué des angoisses. En effet, bon nombre d'entre eux se sont demandé comment ils pouvaient enseigner en ayant l'air sûrs d'eux si, intérieurement, ils avaient des doutes sur la nouvelle pédagogie et sur leurs compétences professionnelles. Ils se trouvaient ainsi confrontés au paradoxe des enseignants novateurs: comment donner l'impression d'être un enseignant compétent et motivant alors que l'on doute de ses capacités professionnelles et que l'on se sent parfois perdu? Ils ont trouvé qu'il était émotionnellement difficile de réfléchir à leurs croyances et pratiques professionnelles tout en travaillant à temps plein. Outre le fait de travailler à leurs propres processus de changement, les enseignants novateurs ont également été confrontés aux doutes et au scepticisme de certains de leurs élèves (ainsi, souvent, que de leurs collègues).

En fait, ces problèmes masquent le phénomène bien connu de la résistance aux changements majeurs dans la vie, qu'ils soient d'ordre personnel ou professionnel. En général, ils donnent lieu à une grande variété de sentiments, dont l'angoisse et l'insécurité. Cette résistance est donc compréhensible. Dans le domaine de l'éducation, le changement peut susciter un sentiment de danger et de remise en question parce qu'il suppose qu'au moins une partie des connaissances et compétences d'un individu est obsolète et qu'elle doit être renouvelée. La période de transition pendant laquelle s'effectue le changement donne souvent lieu à une certaine insécurité, voire à de l'angoisse, en raison des doutes que ce processus fait naître. Les enseignants réagissent cependant différemment à ces tensions. Ce qui angoisse certains d'entre eux peut être vécu par d'autres comme un défi stimulant.

Ainsi, si le changement peut donner lieu à des sentiments plutôt négatifs, il peut également engendrer un sentiment de progrès lié à l'amélioration de la compréhension et au développement professionnel, qui sont généralement très gratifiants et «autonomisants». L'observation du travail des élèves et la constatation de leurs progrès

contribuent, dans une large mesure, à la motivation et au développement professionnel des enseignants. Comme il a déjà été mentionné plus haut, il semble exister une interaction cyclique entre l'engagement des enseignants et celui des apprenants. Ainsi, la conviction et la confiance professionnelles des enseignants augmentent l'intérêt et la motivation des apprenants, et la réponse positive de ces derniers entraîne à son tour l'enthousiasme des enseignants. La compréhension mutuelle entre les enseignants et les apprenants, qui repose sur des règles de base communes et sur une négociation de l'apprentissage, joue un rôle fondamental dans ce processus, comme le font brièvement remarquer Ushioda et Ridley (2002) en déclarant que l'on ne parvient à la compréhension mutuelle que lorsqu'il y a accord mutuel (négociation) sur les questions à traiter en priorité, sur la manière d'y parvenir et sur le calendrier.

Le changement implique un travail émotionnel pour lequel des ressources psychologiques sont nécessaires. C'est pourquoi il est conseillé d'apporter un soutien aux enseignants et, lorsque c'est possible, de réduire leur charge de travail afin d'éviter ce que l'on appelle «la surcharge novatrice» (Fullan 1996). Le passage d'un enseignement relativement centré sur l'enseignant à un enseignement clairement centré sur l'apprenant, qui vise à promouvoir l'autonomie de ce dernier, constitue un important changement pédagogique demandant un ensemble complexe de nouvelles compétences et attitudes. Ce changement implique également l'adoption d'un nouveau type d'identité professionnelle qui consiste, pour l'enseignant, à se voir comme un médiateur dans l'apprentissage de l'élève et comme un éducateur linguistique dans le domaine de l'interculturel.

Il est également bénéfique d'avoir une connaissance des processus du changement en général. Ainsi, il peut être utile de savoir que l'expérience professionnelle donne souvent aux enseignants l'impression que leur capacité à gérer une classe décline (ce que Michael Fullan appelle une «baisse de performance»). En effet, il n'est pas rare que les enseignants ressentent une perte d'efficacité de leur enseignement jusqu'à ce que de nouvelles compétences pédagogiques apparaissent et prennent la relève, engendrant des résultats positifs. Il semblerait que l'on observe ce phénomène avec la pédagogie proposée par le PEL, lorsque l'enseignant amorce le transfert de l'autorité et de la responsabilité pédagogiques aux apprenants. Ces derniers font souvent une mauvaise utilisation de leur nouvelle liberté, jusqu'à ce qu'on les aide à comprendre l'objectif de ce changement et qu'ils adoptent par conséquent un comportement plus responsable en s'autogérant. C'est pour ces raisons qu'il est essentiel que les enseignants puissent bénéficier d'un soutien pendant toute la durée de cette période de transition dans leur développement professionnel; autrement, ils risqueraient d'abandonner et de revenir à leurs anciennes pratiques, plus «sûres». Le fait de créer une pression sans assurer le soutien nécessaire ne conduira probablement qu'à la déception et au renoncement des enseignants (Fullan 1996; Kohonen 2003, 2004, 2006).

Les résultats de certaines recherches ont permis d'établir qu'il n'était pas conseillé de laisser les enseignants gérer seuls le travail avec le PEL. Ainsi, un soutien explicite doit leur être apporté à tous les niveaux de l'administration scolaire, c'est-à-dire par l'administration centrale nationale, par les autorités éducatives locales/régionales et par le chef de l'établissement scolaire. Par ailleurs, plutôt que de limiter les innovations aux seules langues étrangères, il serait souhaitable, dans la mesure du possible, d'inclure le travail avec le Portfolio dans une approche globale de l'enseignement visant la promotion d'un apprentissage des élèves qui soit socialement responsable et ce, en tant qu'approche pédagogique générale (Kohonen 2003, 2004; Sisamakris 2006).

Les résultats de la recherche ont également permis de souligner l'importance du travail en collaboration. En effet, les enseignants estiment qu'il est très utile de discuter des principes théoriques et des moyens pratiques relatifs à l'organisation du travail de leurs élèves par rapport à un contexte d'enseignement donné. En partageant leurs expériences et leurs doutes, ils mettent en place une interaction, une confiance et un respect mutuels qui leur permettent de se développer considérablement sur le plan professionnel. De même, le fait de partager ses découvertes et ses réussites dans les salles de classe renforce l'esprit d'équipe et le développement professionnel.

Margarita Limón Luque considère qu'il convient, dans le cadre du soutien apporté aux enseignants, d'intégrer les composantes intellectuelle, émotionnelle et comportementale du développement de la personnalité dans une capacité consciente d'action. Elle estime que les trois conditions suivantes sont nécessaires à un changement conceptuel: (a) la conscience et la compréhension de ce qui doit faire l'objet du changement (condition métacognitive/-linguistique), (b) motivation pour le changement (condition de volonté: engagement) et (c) autogestion du processus de changement (condition d'autogestion: fixation d'objectifs, suivi, auto-évaluation) (Luque 2003). En effet, il est possible d'effectuer un changement volontaire de concept à partir du moment où la personne en comprend les raisons et qu'elle bénéficie d'une aide pour la planification, le suivi et l'évaluation du processus de changement. Au fur et à mesure que la personne devient autonome, elle perçoit des évolutions positives dans le processus et acquiert encore davantage de motivation pour le changement, tout en bénéficiant d'un soutien adapté et en étant encouragée. La réflexion est au cœur de toutes ces conditions; elle doit être facilitée de manière explicite (Kohonen 2005).

#### ***3.4.4. Quelques mots sur le contexte du développement professionnel***

Les perspectives mentionnées ci-dessus entraînent de nouvelles exigences en ce qui concerne les connaissances et compétences professionnelles des enseignants, ainsi que leurs croyances et valeurs en matière d'éducation. Elles les incitent à repenser leur organisation traditionnelle du travail en salle de classe et à réfléchir à la nature morale

de l'enseignement. Les enseignants doivent mettre leurs connaissances, compétences et conceptions professionnelles à jour et devenir plus autonomes en tant qu'éducateurs. L'autonomie fait partie d'un concept plus général d'éducation aux valeurs dans les établissements scolaires. Ainsi, être autonome signifie-t-il respecter sa propre dignité en tant que personne morale et accorder de la valeur à autrui en le traitant dignement. La dignité humaine repose essentiellement sur la notion de représentation morale, qui se rapporte au fait d'être moralement conscient de son propre comportement et des conséquences de ce dernier pour autrui. L'éducation aux valeurs fait donc partie intégrante de toute rencontre entre les membres de la communauté scolaire (Jackson et al. 1993; Kohonen 2003).

Jackson *et al.* (1993) font remarquer que le rôle des établissements scolaires est bien loin de se limiter à la transmission de savoirs. En effet, l'école, en tant qu'environnement d'apprentissage social, établit les fondements de croyances sur l'apprentissage et les modes d'action qui dureront tout au long de la vie. Les enseignants doivent mener une réflexion sur leurs valeurs et principes pédagogiques, ainsi que sur la manière dont ils organisent, suivent et évaluent l'apprentissage de leurs élèves. Leur conscience des questions liées à la déontologie et leur fidélité à la ligne de conduite pédagogique de l'établissement scolaire auquel ils appartiennent créent un contexte favorable pour la promotion de l'autonomie des apprenants.

Néanmoins, les politiques et pratiques en matière de développement scolaire sont souvent contradictoires dans la culture pédagogique actuelle, qui est centrée sur le marché. En effet, dans de nombreux contextes nationaux, il semblerait que les théories et les méthodes de travail appliquées dans l'économie de marché néo-libérale sont directement reprises et appliquées, sans adaptation, à l'éducation. Ainsi, la réforme du secteur public repose-t-elle sur des principes empruntés au monde des affaires, à savoir l'efficacité, l'efficience – ou l'utilisation optimale des ressources – et l'économie. L'efficacité signifie une meilleure gestion du changement, l'efficience implique de se concentrer sur les résultats, tandis que l'économie consiste à faire plus avec beaucoup moins de moyens (Sachs 2003). Si certaines de ces pratiques semblent bien fonctionner dans le monde des affaires, il ne faut pas en déduire qu'elles seront automatiquement valables pour l'éducation. En effet, cette dernière consiste, par essence, en un processus éthique qui favorise et accompagne le développement de l'être humain.

Dans la théorie transformative de l'enseignement, l'enseignant devient un médiateur de l'apprentissage, un organisateur des opportunités dans ce domaine, une personne ressource qui commente le travail des élèves, qui les encourage et qui met en place un environnement d'apprentissage. Tout ce travail demande un certain temps de réflexion et des discussions entre collègues pour la planification de l'action pédagogique à mener au sein de chaque établissement scolaire. Les enseignants ont également besoin de temps pour recueillir leurs impressions, les analyser et, en fonction des résultats,

modifier leur action. Aussi n'est-il pas recommandé de précipiter la mise en place des grandes innovations dans le domaine de l'éducation si l'on veut garantir une gestion efficace du changement dans les écoles. Les changements de paradigme dans la philosophie des enseignants, dans leur action pédagogique et dans la culture des établissements constituent des bouleversements. Par conséquent, ils n'ont pas lieu du jour au lendemain et exigent nécessairement du temps, des efforts conscients et un soutien concret et explicite.

L'exercice du pouvoir dans le domaine de l'éducation demande de la sagesse; il passe par des actions réfléchies et par le respect de la déontologie. Les politiques et pratiques des autorités éducatives devraient soutenir cette approche et non s'y opposer. Les formateurs d'enseignants ont un grand rôle à jouer dans la recherche et le développement du professionnalisme des enseignants, par le biais de la formation initiale et continue de ces derniers. Les supports contenus sur le CD-Rom qui accompagne la présente brochure ont été conçus pour faciliter ces processus.



## 4. Le CD-Rom

Ce chapitre détaille le contenu des quatre parties du CD-Rom.

### 4.1. Le kit de supports de formation des enseignants

Il existe deux versions du kit (l'une en français, l'autre en anglais) qui se présentent sous la même forme que celle sous laquelle ils ont été présentés lors de l'atelier central, bien que certains supports aient été révisés et/ou complétés depuis. Comme il a été mentionné au chapitre 1, les participants à l'atelier se sont progressivement constitué un portfolio regroupant des supports, des activités, des notes et des réflexions personnelles. Ainsi, le kit comporte-t-il une page de table des matières pour le Portfolio, une page de présentation pour chacune des dix parties du kit, des présentations *PowerPoint* et des textes complémentaires. Il propose également des points de discussion et des activités à mener dans le cadre des ateliers décrits dans les parties 3 à 10. Les textes figurant sur les pages de présentation des dix parties donnent un aperçu détaillé du contenu du kit.

#### ***4.1.1. Réflexion individuelle et en groupe sur l'expérience en matière de PEL et les principaux problèmes de la formation des enseignants***

*Pourquoi ce thème figure-t-il dans le programme?* – Il constitue le point de départ incontournable de l'atelier. En effet, la réflexion sur sa propre expérience du PEL et sur les questions clés qui se posent dans la formation des enseignants, ainsi que les échanges avec les autres membres du groupe, constituent la base d'un débat éclairé et bien ciblé.

*Méthodes de travail* – Réflexion individuelle à partir d'un questionnaire; discussions aboutissant à l'élaboration d'affiches résumant les expériences du groupe.

*Objectifs* – Donner un aperçu de la variété des expériences avec le PEL, des questions relatives à la formation des enseignants au PEL et des contextes de formation des enseignants représentés au sein de chaque groupe. Définir des points de référence sûrs auxquels nous pourrions revenir régulièrement tout au long des ateliers.

### **4.1.2. Esquisse des avant programmes d'action**

*Pourquoi ce thème figure-t-il dans le programme?* – Le CELV promeut des approches novatrices de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, dont la mise en œuvre est conditionnée par l'engagement actif de tous les participants aux ateliers du CELV. Les participants à cet atelier sont censés organiser un événement ou un projet de suivi.

*Méthodes de travail* – Elaboration, à l'aide d'un questionnaire, de plans d'action individuels pour un événement ou projet de suivi; discussions de groupe sur les plans d'action, qui auront été résumés sur des affiches.

*Objectifs* – Elaboration, par les participants, de projets de plans d'action; prise de conscience collective de l'étendue des activités et projets de suivi qui s'offrent aux participants.

### **4.1.3. Le Cadre européen commun de référence pour les langues: activités, compétences, niveaux**

*Pourquoi ce thème figure-t-il dans le programme?* – La grille d'auto-évaluation contenue dans le passeport de langues du PEL repose principalement sur les descripteurs d'activités langagières de communication. Néanmoins, dans les salles de classe, ce ne sont pas ces activités de communication qui sont considérées comme les principaux objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, mais plutôt le vocabulaire et la grammaire. Ceci s'explique par le fait que les élèves perçoivent ces deux éléments comme deux composantes explicites des compétences en langues. Il faut étudier cette dichotomie. Dans l'utilisation des langues et dans leur apprentissage, quels sont les liens entre, d'une part, la grammaire et le vocabulaire et, d'autre part, les activités de communication? Comment apprend-on chacun de ces deux éléments? Peut-on acquérir l'un tout en étudiant l'autre?

*Méthodes de travail* – Présentation en plénière suivie de deux ateliers visant à étudier et à discuter les concepts.

*Objectifs* – Parvenir à différencier les activités des compétences, comme c'est le cas dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR). Les participants acquerront une connaissance détaillée non seulement des activités, mais aussi des différents éléments constitutifs des compétences communicatives (les compétences en langues n'en constituent qu'un élément parmi d'autres). Ces connaissances leur permettront d'avoir une meilleure perception du champ couvert par le PEL et de son potentiel, notamment après avoir étudié les concepts qui sous-tendent la Biographie langagière et établi le lien entre ces derniers et les compétences communicatives. Elles leur permettront également d'aider et de guider les utilisateurs

du PEL, car elles leur offrent davantage d'options en termes de curricula et de méthodes, ce qui favorise l'adoption d'une approche plus souple.

#### ***4.1.4. L'auto-évaluation par rapport aux niveaux communs de référence: comment savoir à quel niveau je me situe et comment puis-je le prouver?***

*Pourquoi ce thème figure-t-il dans le programme?* – Pour pouvoir mettre en œuvre (ou promouvoir) le PEL auprès des enseignants et des apprenants, une certaine expérience de travail avec un portfolio s'avère nécessaire. L'une des premières étapes de la formation des enseignants pourrait donc consister à faire travailler les futurs enseignants eux-mêmes avec le PEL, plutôt que de s'arrêter à leur présenter l'instrument.

*Méthodes de travail* – Réflexion individuelle sur les listes de repérage du PEL, discussions en petits groupes sur la manière de trouver les réponses aux questions suivantes:

- Comment puis-je connaître mon niveau?
- Comment prouver que je me situe à ce niveau précis?

Travaux en groupes consistant à résumer les arguments avancés et les preuves possibles, qui seront ensuite présentés à l'ensemble des participants sur des affiches.

*Objectifs* – Une expérience d'auto-évaluation à partir des listes de repérage contenues dans le PEL; étude des types d'arguments qui peuvent être avancés dans le processus de formation des enseignants; aperçu des documents dont un apprenant peut se servir pour justifier son auto-évaluation (ces derniers pouvant être intégrés dans le Dossier).

#### ***4.1.5. Apprendre à apprendre: modèle de réflexion à l'usage des formateurs d'enseignants, des enseignants et des apprenants***

*Pourquoi ce thème figure-t-il dans le programme?* – L'expérience des langues, de la communication, de la culture, des processus d'apprentissage et de la perception de soi-même en tant qu'apprenant sont des conditions essentielles à l'apprentissage des langues. Toutefois, celui-ci ne peut avoir lieu que si l'apprenant traite ces facteurs de manière consciente. En effet, l'apprentissage demande une conscience explicite des éléments à apprendre (conscience métalinguistique et métacognitive). Il s'agit d'un processus qui consiste à créer de nouvelles connaissances par le biais de la transformation de l'expérience. La réflexion joue un rôle important dans ce processus,

car elle permet d'établir un pont entre l'expérience et la conceptualisation théorique. Pour qu'un changement conceptuel volontaire ait lieu, trois conditions doivent être remplies: (a) la connaissance/compréhension de ce qui doit faire l'objet du changement (condition métacognitive/métalinguistique), (b) la motivation pour le changement (condition de volonté: engagement) et (c) l'autosuiivi du processus de changement (condition d'autogestion: fixation d'objectifs, suivi, auto-évaluation). La réflexion constitue un élément fondamental de chacune de ces conditions permettant «d'apprendre à apprendre», aussi doit-elle être enseignée et facilitée explicitement.

*Méthodes de travail* – Présentation en plénière suivie d'une réflexion individuelle, partage de la réflexion individuelle et réflexion dans des groupes de deux personnes, puis travail en groupe dans les groupes d'origine et, enfin, résumé des travaux sur des affiches.

*Objectifs* – Proposition d'un modèle de réflexion qui prenne en compte les élèves, l'enseignant et le contexte institutionnel, à adopter en tant qu'approche globale de l'enseignement. La réflexion y est abordée en termes de conscience des élèves (et des enseignants), qui est considérée sous trois angles différents: (1) la conscience personnelle, (2) la conscience du processus et de la situation et (3) la conscience de la tâche d'apprentissage. La conscience des apprenants est facilitée par la conscience professionnelle des enseignants et par leur engagement à soutenir l'apprentissage des élèves dans le respect de la philosophie d'enseignement de l'établissement et en fonction de la société environnante. Le modèle prévoit une liste de repérage et des suggestions de réflexion à l'attention des participants, dans l'objectif de promouvoir l'apprentissage des langues axé sur le PEL.

#### ***4.1.6. L'autonomie de l'apprenant: combiner l'auto-évaluation, la fixation d'objectifs et la réflexion***

*Pourquoi ce thème figure-t-il dans le programme?* – L'un des objectifs affichés du PEL est le soutien au développement de l'autonomie de l'apprenant, ce qui reflète l'intérêt de longue date du Conseil de l'Europe concernant l'autonomie de l'apprenant en tant que condition préalable à l'apprentissage tout au long de la vie. Toutefois, l'expression «autonomie de l'apprenant» n'est définie ni dans les documents clés du PEL, ni dans le *Cadre européen commun de référence*. Il est donc nécessaire d'expliquer ce que nous entendons par cette expression, de définir les types de processus pédagogiques qui permettent de l'atteindre, ainsi que ses implications pour la mise en œuvre pédagogique du PEL. Si l'autonomie de l'apprenant s'inscrit dans la continuité «d'apprendre à apprendre» et de la réflexion, ce concept soulève néanmoins de nouvelles questions.

*Méthodes de travail* – Présentation en plénière suivie de discussions en groupes conduisant à une réflexion individuelle consignée dans les portfolios, puis résumé des résultats sur des affiches.

*Objectifs* – Adhésion à la notion théorique «d'autonomie de l'apprenant», étude des mesures pratiques qui permettent d'atteindre cet objectif et idées de processus pédagogiques spécifiques relatifs au PEL.

#### ***4.1.7. Les langues dans le PEL: langue (s) de présentation et langue (s) de travail; le plurilinguisme***

*Pourquoi ce thème figure-t-il dans le programme?* – Le choix de la/des langue(s) à utiliser dans le PEL et lors du travail avec cet instrument constitue une importante question. En effet, si un apprenant n'utilise que sa langue maternelle (le tchèque par exemple), comment son PEL pourra-t-il être compris dans une université allemande, par exemple s'il choisit de s'y inscrire? L'utilisation des langues enseignées dans un contexte donné permettrait-elle de résoudre le problème? Cependant, si l'on prend en compte la politique du Conseil de l'Europe relative aux langues des minorités et des migrants, le nombre de langues augmentera considérablement (dans certains Etats membres, il peut y avoir jusqu'à cinquante langues maternelles au sein d'un même établissement). Quant à la langue utilisée lors du travail avec le PEL, comment les débutants et les faux débutants pourraient-ils décrire leurs résultats de manière exhaustive dans la langue cible? Et s'ils ne peuvent se servir de la langue cible, cela signifiera-t-il que cette dernière sera moins utilisée dans les salles de classe?

*Méthodes de travail* – Présentation des principales questions en plénières, discussions en groupes, réflexion individuelle.

*Objectifs* – Encourager la prise de conscience du problème, recueillir et partager des idées visant à une utilisation efficace de la langue lors du travail avec le PEL.

#### ***4.1.8. La dimension interculturelle: simulation globale***

*Pourquoi ce thème figure-t-il dans le programme?* – La dimension interculturelle du PEL «reflète les objectifs du Conseil de l'Europe. Il s'agit notamment de [...] respecter la diversité des cultures et des modes de vie». Par ailleurs, le PEL se veut «un instrument destiné à favoriser le plurilinguisme et le pluriculturalisme». Comme il est mentionné dans les *Principes et Lignes directrices*, le Passeport de langues doit servir à consigner les «expériences d'apprentissage [...] interculturelles». Toutefois, la plupart du temps, l'apprentissage des langues a lieu dans des salles de classe qui se situent loin

du «pays cible». De plus, il est traditionnellement dominé par une «conception étroite de la langue».<sup>1</sup> Il est donc nécessaire de rechercher des méthodes ou des activités qui permettraient aux apprenants d'avoir des expériences interculturelles au sein de leur salle de classe, celles-ci pouvant s'effectuer par le biais d'Internet ou d'autres médias. Les activités de simulation globale peuvent constituer une expérience interculturelle pour les apprenants en langues étrangères (notamment pour les plus jeunes d'entre eux).

*Méthodes de travail* – Travaillez en groupes de deux. Imaginez un locuteur natif de la langue cible et:

- donnez-lui un nom, un âge, inventez-lui une famille, etc.
- décidez de son lieu de résidence (région, ville, rue, etc.);
- choisissez son établissement scolaire et construisez-lui un profil linguistique plausible;
- ...

Vérifiez les informations sur Internet ou auprès d'une personne ressource.

Cette activité devra donner lieu à une page dans la Biographie langagière.

*Objectifs* – Donner aux participants un aperçu des activités possibles permettant aux enseignants de développer les expériences interculturelles avec leurs élèves. Un aperçu des activités possible sera présenté sur des affiches.

#### ***4.1.9. L'intégration du PEL aux programmes et aux manuels de langues; l'utilisation du PEL pour aller au-delà du manuel***

*Pourquoi ce thème figure-t-il dans le programme?* – Les activités de communication occupent une place prépondérante dans le PEL. Elles figurent dans le Passeport de langues et dans de nombreuses Biographies langagières. Les activités se décomposent en trois phases principales, à savoir la conception, l'exécution et l'évaluation. Nous nous concentrerons ici sur la phase de conception, étant donné qu'une partie du travail avec le PEL consiste précisément à concevoir des activités langagières de communication. De manière générale, il est nécessaire de concevoir une activité pour chaque descripteur faisant l'objet d'un apprentissage. L'activité langagière de communication constitue alors le point de départ du processus. Se pose ensuite la question de savoir comment passer d'un descripteur d'activité langagière de

---

<sup>1</sup> D. Little & B. Simpson, *Portfolio européen des langues: la composante interculturelle et apprendre à apprendre*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2003, p. 5.

communication à l'activité elle-même – en d'autres termes, comment élaborer une bonne activité? Mais, au fait, pourquoi les utilisateurs de PEL doivent-ils concevoir des activités? Elles servent aux apprenants au moment de leur auto-évaluation. En effet, pour s'auto-évaluer, ils s'appuient sur des listes de repérage présentant des activités de communication (comme dans le cas du modèle de PEL suisse). Puis, après s'être auto-évalués, ils se fixent des objectifs d'apprentissage parmi les «activités de communication». Comment atteindront-ils ces objectifs d'activités? Que peuvent-ils faire? Il est possible que d'autres apprenants utilisant le PEL estiment que leur manuel scolaire (voire le curriculum) ne couvre pas tous les objectifs d'apprentissage et qu'il ne propose pas d'activités pouvant les illustrer. Il est donc nécessaire qu'ils conçoivent ces activités, en prenant les descripteurs d'activités comme point de départ. Il se peut aussi que des enseignants découvrent que les niveaux communs de référence sont mis en avant dans un curriculum scolaire par le biais des activités langagières de communication (en d'autres termes, que ce curriculum repose directement sur le PEL), mais qu'il n'existe pas de manuel adapté à ce type d'objectifs. Ils sont donc obligés «d'enseigner» ces activités à leurs étudiants ou élèves.

*Méthodes de travail* – Travail en plénière, suivi de deux ateliers consacrés à l'étude et à l'approfondissement des idées.

*Objectifs* – Les participants apprendront à utiliser et exploiteront un instrument particulier, tel qu'un tableau ou un modèle, destiné à concevoir des activités langagières de communication et à évaluer des tâches de communication ou d'apprentissage qui existent déjà – dans les manuels par exemple. Le travail avec cet instrument leur permettra de prendre conscience des principaux aspects d'une tâche particulière axée sur la communication (la compréhension, le traitement/la négociation et l'expression de la signification) qui s'avère cependant également utile pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. Les enseignants pourront utiliser cet instrument pour préparer les activités qu'ils feront faire à leurs élèves et les adapter en fonction des réactions de ces derniers. Ils pourront également s'en servir pour aider leurs élèves/étudiants à surmonter leurs difficultés d'apprentissage et à développer leurs capacités individuelles d'apprentissage.

#### ***4.1.10. L'établissement d'un lien entre l'évaluation d'une part et le PEL et les niveaux communs de référence de l'autre***

*Pourquoi ce thème figure-t-il dans le programme?* – L'auto-évaluation est l'un des éléments clés du PEL. S'il est nécessaire d'apporter la preuve de sa pertinence pour les domaines «dirigés» (institutionnels) de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, celui-ci doit également tenir compte des besoins et des objectifs des enseignants et des établissements scolaires, en particulier de leur besoin d'évaluer les

compétences des élèves. Ce type d'évaluation constitue en fait l'une des caractéristiques officielles du PEL. Le PEL suisse, par exemple, a pour objectif d'aider les enseignants, les établissements scolaires et les autres institutions éducationnelles à évaluer et à prouver le niveau des élèves, ainsi qu'à relier les examens de fin de cycle, les certificats et diplômes internes et externes aux niveaux de référence du Conseil de l'Europe. Le PEL joue aussi un rôle important dans la préparation des examens. En effet, il est demandé aux établissements scolaires et aux autres institutions éducationnelles de baser leurs profils sur le PEL, afin de les rendre plus transparents vis-à-vis du grand public et de garantir la comparabilité de leurs cours et examens avec ceux des autres établissements et instituts européens. Comment, cependant, élaborer des tests et évaluations qui soient à la fois transparents et compatibles avec les niveaux communs de référence, tout en garantissant leur faisabilité, c'est-à-dire leur compatibilité avec les ressources dont disposent les enseignants?

*Méthodes de travail* – Travail en plénière suivi de deux ateliers consacrés à l'approfondissement des idées; présentation vidéo; évaluation individuelle et collective.

*Objectifs* – Les participants se familiariseront avec les différents types d'évaluation contenus dans le PEL, ainsi qu'avec les instruments et procédures de synthèse qui y sont associés. Ils étudieront les possibilités qu'offrent le PEL et le CECR pour concevoir, spécifier et évaluer les tests et examens visant à mesurer les compétences communicatives. Ils se familiariseront aussi avec les techniques d'élaboration de tests, ainsi qu'avec les aspects pratiques de ce processus. Ils rédigeront des projets de synthèse d'objectifs pour des tests, ces derniers devant être comparables aux niveaux du CECR. Enfin, ils procéderont à l'évaluation des travaux des élèves/étudiants, ce qui leur permettra de juger de leur sévérité en tant qu'examineurs et de prendre conscience de la mesure dans laquelle le niveau d'exigence varie selon les examineurs.

Rares seront les événements de formation dans lesquels il sera possible d'utiliser l'ensemble du kit de manière intensive, comme lors de l'atelier central – nous le reconnaissons. Néanmoins, les utilisateurs sont libres de sélectionner les éléments du kit pertinents pour leur contexte spécifique et de les traduire ou de les adapter de manière appropriée.

## **4.2. Supports supplémentaires**

Cette section du CD-Rom contient des supports supplémentaires que les membres de l'équipe de projet ont développés à l'occasion d'événements nationaux de formation afin de répondre à des besoins spécifiques. Elle contient également la version intégrale des thèses de doctorat sur le PEL de Radka Perclová (projet de PEL tchèque) et

d'Emmanouil Sisamakís (projet de PEL irlandais), ainsi que deux articles rédigés par Veronika Weiskopf-Prantner et Claudia Zekl (Autriche), des rapports sur les développements du PEL en Albanie (Andromaqi Haloçi) et en Norvège (Heike Speitz), ainsi que des extraits d'un PEL appartenant à un élève irlandais (Niamh Guven). Ces supports ne sont disponibles que dans une langue (l'anglais, le français ou l'allemand selon les cas).

### **4.3. Événements nationaux de formation**

Dans cette section sont contenus les rapports sur les événements nationaux de formation au PEL organisés par les participants à l'atelier central. Chacun d'entre eux a été rédigé conjointement par l'organisateur local et le membre de l'équipe de projet ayant contribué à animer l'événement. Ces rapports sont disponibles en anglais ou en français.

### **4.4. Documents de référence**

Dans la dernière section du CD-Rom, l'utilisateur trouvera les versions anglaise et française des documents relatifs au PEL suivants, tous commandés et publiés par le Conseil de l'Europe:

- G. Schneider & P. Lenz, *Portfolio européen des langues: guide à l'usage des concepteurs*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2001.
- D. Little & R. Perclová, *Portfolio européen des langues: Guide à l'attention des enseignants et des formateurs d'enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2001.
- D. Little (dir.), *Mise en œuvre du Portfolio européen des langues: neuf exemples*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2003.
- D. Little, «Le Portfolio européen des langues et l'auto-évaluation», Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1999.
- Conseil de l'Europe, «Portfolio européen des langues: textes de référence essentiels», Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2006.
- R. Schärer, Rapport final: *Portfolio européen des langues, Phase pilote 1998-2000*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2000.

- D. Little & B. Simpson, *Portfolio européen des langues: la composante interculturelle et apprendre à apprendre*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2003.
- P. Lenz & G. Schneider, «Introduction à la banque de descripteurs pour l'auto-évaluation créée pour le Portfolio européen des langues», Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2003.

La dernière section du CD-Rom contient également les articles suivants, rédigés en anglais:

- H.-M. Järvinen, "The Common European Framework in teaching writing", in K. Mäkinen, P. Kaikkonen & V. Kohonen (eds), *Future perspectives in foreign language education*, Oulu, Oulu University Press, 2004, pp. 145-151.
- V. Kohonen & G. Westhoff, "Enhancing the pedagogical aspects of the European Language Portfolio (ELP)", Strasbourg, Council of Europe, 2002.
- V. Kohonen, "On the notions of the language learner, student and user in FL education: building the road as we travel", in P. Pietilä, P. Lintunen & H.-M. Järvinen (eds), *Kielenoppija tänään – Language learners of today*, AFinLA Yearbook, Jyväskylä: Association of Applied Linguistics in Finland, 2006, pp. 37-66.
- D. Little, "Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way", in K. Mäkinen, P. Kaikkonen & V. Kohonen (eds), *Future perspectives in foreign language education*, Oulu, Oulu University Press, 2004, pp. 15-25.

## Références

Alanen, R., "A sociocultural approach to young learners' beliefs about language learning", in P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (eds), *Beliefs about SLA: new research approaches*, Dordrecht, Kluwer, 2003, pp. 55-85.

Askew, S. & Carnell, E., *Transforming learning: individual and global change*, London, Cassell, 1998.

Authentik, *European Language Portfolio/Punann na dTeangacha Eorpacha*, version for use in Irish post-primary schools, Dublin, Authentik, 2001.

Barcelos, A. M. F., "Researching beliefs about SLA: a critical review", in P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (eds), *Beliefs about SLA: new research approaches*, Dordrecht, Kluwer, 2003, pp. 7-33.

Beacco, J.-C. et Byram, M., *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2002.

Bogaards, P., *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier/Didier (Collection LAL), 1994.

Breen, M., "Introduction: conceptualization, affect and action in context", in M. Breen (ed.), *Learner contributions to language learning*, Harlow, Pearson Education, 2001, pp. 1-11.

Bruner, J., *Child's talk: learning to use language*, Oxford, Oxford University Press, 1983.

CDIP CH (Commission Lüdi), *Concept général pour l'enseignement des langues en Suisse*, 1998. [www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/concept.html](http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/concept.html)

Conseil de l'Europe, *Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe: objectifs, évaluation, certification. Rapport du Symposium de Rüschtikon*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1993.

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

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

Conseil de l'Europe, *Portfolio européen des langues: textes de référence essentiels*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2006.

- Darling-Hammond, L., "Teacher learning that supports student learning", *Educational Leadership*, Vol. 55, No. 6, 1998, pp. 6-11.
- Edge, J., *Continuing cooperative development*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 2002.
- Fullan, M., "The school as a learning organization: distant dreams", in P. Ruohotie & P. Grimmett (eds), *Professional growth and development*, Vancouver, Career Education Center, 1996, pp. 215 -226.
- Hodel, H-P., "Projet d'écriture", *Babylonia*, Vol. 2, 2004, pp. 32-36.
- Hodel, H-P., *Sprachaufenthalt. Perspektiven und Untersuchungen im außerschulischen Sprachlernen*, Tübingen, Francke, 2006.
- Huttunen, I., "Planning learning: the role of teacher reflection", in D. Little, J. Ridley & E. Ushioda (eds), *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*, Dublin, Authentik, 2003, pp. 122-134.
- Jaatinen, R., "Autobiographical knowledge in foreign language education and teacher development", in V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara, *Experiential learning in foreign language education*, London, Pearson Education, 2001, pp. 106-140.
- Jackson, P. W., Boostrom, R. E. & Hansen, D.T., *The moral life of schools*, San Francisco, Jossey-Bass, 1993.
- Kaikkonen, P., "Intercultural learning through foreign language education", in V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara, *Experiential learning in foreign language education*, London, Pearson Education, 2001, pp. 61-105.
- Kaikkonen, P., "Identitätsbildung als Zielvorstellung im interkulturellen Fremdsprachenunterricht", in V. Kohonen & P. Kaikkonen (eds), *Quo vadis foreign language education?*, Tampere University, Publications of the Department of Teacher Education A 27, 2002, pp. 33-44.
- Kalaja, P. & Barcelos, A. M. F., "Introduction", in P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (eds), *Beliefs about SLA: new research approaches*, Dordrecht, Kluwer, 2003, pp. 1-4.
- Kohonen, V., "Towards experiential foreign language education", in V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara, *Experiential learning in foreign language education*, London, Pearson Education, 2001, pp. 8-60.
- Kohonen, V., "The European language portfolio: from portfolio assessment to portfolio-oriented language learning", in V. Kohonen & P. Kaikkonen (eds), *Quo vadis foreign language education?*, Tampere University, Publications of the Department of Teacher Education A 27, 2002, pp. 77-95.

- Kohonen, V., "Student autonomy and teachers' professional growth: fostering a collegial culture in language teacher education", in D. Little, J. Ridley & E. Ushioda (eds), *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*, Dublin, Authentik, 2003, pp. 147-159.
- Kohonen, V., "On the pedagogical significance of the European language portfolio: findings of the Finnish pilot project", in K. Mäkinen, P. Kaikkonen & V. Kohonen (eds.), *Future perspectives in foreign language education*, Oulu, Studies of the Faculty of Education of the University of Oulu 101, 2004, pp. 27-44.
- Kohonen, V., "Experiential learning, intercultural learning and teacher development in foreign language education", in J. Smeds, K. Sarmavuori, E. Laakkonen & R. de Cillia (eds), *Multicultural communities, multilingual practice*, Turku, Annales Universitatis Turkuensis B 285, 2005, pp. 123-135.
- Kohonen, V., "Student autonomy and the European Language Portfolio: evaluating the Finnish pilot project (1998-2001)", in L. Bobb Wolff & J. L. Vera Batista (eds), *The Canarian conference on developing autonomy in the classroom: each piece of the puzzle enriches us all. La Laguna*, Gobierno de Canarias, Conserejía de Educación, Cultura y Deportes, 2006, CD-ROM, Lecture 2.
- Kolb, D., *Experiential learning*, Englewood Cliffs NJ, Prentice Hall, 1984.
- Lantolf, J., "Introducing sociocultural theory", in J. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford, Oxford University Press, 2000, 1-26.
- Lehtovaara, J., "What is it - (FL) teaching?", in V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara, *Experiential learning in foreign language education*, London, Pearson Education, 2001, pp. 141-176.
- Little, D., *Le Portfolio européen des langues et l'auto-évaluation*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1999, Document DGIV/EDU/LANG(99) 30.
- Little, D., "Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way", in K. Mäkinen, P. Kaikkonen & V. Kohonen (eds), *Future perspectives in foreign language education*, Oulu, Publications of the Faculty of Education of the University of Oulu 101, 2004, pp. 15-25.
- Little, D., "Language learner autonomy: some fundamental considerations revisited", *Innovation in Language Learning and Teaching*, Vol. 1, No. 1, 2007.
- Luque, M. L., "The role of domain-specific knowledge in intentional conceptual change", in G. M. Sinatra & P. R. Pintrich (eds), *Intentional conceptual change*, Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2003, pp. 133-170.

Perclová, R., *The implementation of European Language Portfolio pedagogy in Czech primary and lower-secondary schools: beliefs and attitudes of pilot teachers and learners*, University of Joensuu, Publications in Education No. 114, 2006.

Sachs, J., *The activist teaching profession*, Maidenhead, Open University Press, 2003.

Schärer, R., «Le Portfolio européen des langues: de l'expérimentation à la mise en œuvre (2001-2004)», Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2004.  
[www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Rapport%20de%20synthèse%2026.08.2004.doc](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Rapport%20de%20synthèse%2026.08.2004.doc)

Schärer, R., «Portfolio européen des langues: rapport intérimaire», Strasbourg, Council of Europe, 2005.  
[www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Rapportint05.doc](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Rapportint05.doc)

Sisamakris, E., "The European language portfolio in Irish post-primary education: a longitudinal empirical evaluation", University of Dublin, Trinity College, Ph. D. thesis, 2006.

Ushioda, E. & Ridley, J., "Working with the European Language Portfolio in Irish post-primary schools: report of an evaluation project". Dublin, Trinity College, Centre for Language and Communication Studies, *CLCS Occasional Paper*, No. 61, 2002.

van Lier, L., *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*, Dordrecht: Kluwer, 2004.

van Lier, L., *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*, London, Longman, 1996.

Vygotsky, L. S., *Mind in society: the development of higher psychological processes*, Cambridge MA, Harvard University Press. 1978.

Watson-Gegeo, K. A., "Mind, language and epistemology: toward a language socialization paradigm for SLA", *The Modern Language Journal*, Vol. 88, No. 3, 2004, pp. 331-350.

Wertsch, J. V., *Mind as action*, New York, Oxford University Press, 1998.

Wokusch, S., «Didactique intégrée: vers une définition», *Babylonia*, Vol. 4, No. 1, 2005, pp. 14-16.

Woods, D., "The social construction of beliefs in the language classroom", in P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (eds), *Beliefs about SLA: new research approaches*, Dordrecht, Kluwer, 2003, pp. 201-229.

## A propos des auteurs

**David Little** est professeur adjoint de linguistique appliquée et Directeur du département de Linguistique, des Sciences de la communication et du discours au Trinity College de l'Université de Dublin. Il a publié de nombreux ouvrages sur l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes et étrangères, en faisant tout particulièrement référence à la théorie de l'autonomie de l'apprenant et à sa mise en œuvre. Il a participé à l'élaboration et à la mise en œuvre de cinq projets de PEL, destinés aux apprenants de l'école primaire, du secondaire et aux migrants adultes étudiant l'anglais en tant que langue seconde et aux apprenants du secondaire et de l'université étudiant les langues étrangères. Il a été consultant pour le Comité de validation du PEL de 2000 à 2004 et vice-président de ce même Comité de 2004 à 2006.

**Hans-Peter Hodel**, Dr. lic. phil., diplômé en tant qu'enseignant du deuxième cycle d'enseignement secondaire, professeur de français langue étrangère au Lycée cantonal d'Obwald à Sarnen (Suisse), formateur en didactique du français L2 à la Haute Ecole Pédagogique/Lucerne. Etudes universitaires de romanistique, d'anglistique et de pédagogie et didactique à Fribourg (Suisse) et Philadelphie (Etats-Unis) et de linguistique appliquée à Bâle (Suisse). Membre du groupe d'experts de la CDIP sur la «Coordination de l'enseignement des langues au secondaire II». Responsable au niveau inter-cantonal des «Echanges linguistiques». Formateur et intervenant dans des cours de formation continue d'enseignants. Spécialités: apprentissage extrascolaire, Portfolio européen des langues, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, évaluations reliées au *Cadre européen de référence pour les langues*.

**Viljo Kohonen** est professeur d'enseignement des langues vivantes au sein du Département de formation des maîtres à l'Université de Tampere (Finlande). Ses travaux de recherche actuels portent sur des thèmes tels que la théorie et la pratique de l'apprentissage expérimental, l'apprentissage transformatif pour le développement professionnel du personnel enseignant et pour le développement de l'esprit d'équipe dans la culture scolaire, ainsi que l'évaluation authentique dans l'enseignement des langues vivantes. Il a été membre du Comité de validation du PEL de 2000 à 2004 et a également été invité en tant que consultant dans de nombreux projets nationaux liés au PEL.

**Dick Meijer**, récemment retraité, était concepteur principal de curricula et consultant en matière d'enseignement des langues à l'Institut pour la conception de curricula à Enschede, Pays-Bas. Il a supervisé plusieurs projets nationaux relatifs à l'enseignement des langues étrangères, dont le projet de traduction vers le néerlandais du *Cadre européen commun de référence*. Au cours des cinq dernières années, il a été le coordinateur du projet national néerlandais visant au développement et à la mise en

œuvre du Portfolio européen des langues aux Pays-Bas. Ces deux dernières années, il a également participé au développement d'un nouveau curriculum pour la formation des enseignants en langues (Hogeschool Inholland/Amsterdam). Il a publié plusieurs articles sur l'enseignement des langues étrangères et sur le *Portfolio européen des langues* et est également le co-auteur de plusieurs manuels d'apprentissage de l'allemand en tant que langue étrangère.

**Radka Perclová**, maître de conférences à la Faculté d'Education, Université Charles, Prague, a supervisé le développement et la mise en œuvre du PEL en République tchèque. Elle enseigne la méthodologie de l'enseignement de l'anglais en tant que langue étrangère dans le cadre de programmes de formation initiale et continue des enseignants et s'intéresse à la formation des enseignants en langues étrangères en général.

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

**BELGIUM/BELGIOUE**  
La Librairie Européenne -  
The European Bookshop  
Rue de l'Orme, 1  
B-1040 BRUXELLES  
Tel.: +32 (0)2 221 04 35  
Fax: +32 (0)2 735 08 60  
E-mail: [order@leurop.be](mailto:order@leurop.be)  
<http://www.leurop.be>

Jean De Lannoy  
Avenue du Roi 202 Koningslaan  
B-1190 BRUXELLES  
Tel.: +32 (0)2 228 43 08  
Fax: +32 (0)2 228 08 41  
E-mail: [jean.de.lannoy@dl-servi.com](mailto:jean.de.lannoy@dl-servi.com)  
<http://www.jean-de-lannoy.be>

**CANADA**  
Renouf Publishing Co. Ltd.  
1-6369 Canotek Road  
OTTAWA, Ontario K1J 9J3, Canada  
Tel.: +1 613 745 2660  
Fax: +1 613 745 7660  
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766  
E-mail: [order.dept@renoufbooks.com](mailto:order.dept@renoufbooks.com)  
<http://www.renoufbooks.com>

**CZECH REPUBLIC/  
REPUBLIQUE TCHÈQUE**  
Ssweco CZ, s.r.o.  
Klecakova 347  
CZ-180 21 PRAHA 9  
Tel.: +420 2 424 59 204  
Fax: +420 2 848 21 646  
E-mail: [import@sweco.cz](mailto:import@sweco.cz)  
<http://www.sweco.cz>

**DENMARK/DANMARK  
GAD**  
Vimmelskattet 32  
DK-1161 KOBENHAVN K  
Tel.: +45 77 66 60 00  
Fax: +45 77 66 60 01  
E-mail: [gad@gad.dk](mailto:gad@gad.dk)  
<http://www.gad.dk>

**FINLAND/FINLANDE**  
Akateeminen Kirjakauppa  
PO Box 128  
Keskuskatu 1  
FIN-00100 HELSINKI  
Tel.: +358 (0)9 121 4430  
Fax: +358 (0)9 121 4242  
E-mail: [akati@akateeminen.com](mailto:akati@akateeminen.com)  
<http://www.akateeminen.com>

**FRANCE**  
La Documentation française  
(diffusion/distribution France entière)  
124, rue Henri Barbusse  
F-93308 ALIBERVILLIERS CEDEX  
Tel.: +33 (0)1 40 15 70 00  
Fax: +33 (0)1 40 15 68 00  
E-mail: [commande@ladocumentationfrancaise.fr](mailto:commande@ladocumentationfrancaise.fr)  
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr>

Librairie Meber  
1 rue des Francs Bourgeois  
F-67000 STRASBOURG  
Tel.: +33 (0)3 88 15 78 88  
Fax: +33 (0)3 88 15 78 80  
E-mail: [francois.wolfemmann@librairie-meber.fr](mailto:francois.wolfemmann@librairie-meber.fr)  
<http://www.librairie-meber.com>

**GERMANY/ALLEMAGNE**  
AUSTRIA/AUTRICHE  
UNO Verlag GmbH  
August-Bebel-Allee 6  
D-53175 BONN  
Tel.: +49 (0)228 94 90 20  
Fax: +49 (0)228 94 90 222  
E-mail: [bestellung@uno-verlag.de](mailto:bestellung@uno-verlag.de)  
<http://www.uno-verlag.de>

**GREECE/GRECE**  
Librairie Kauffmann s.a.  
Stadiou 28  
GR-105 64 ATHINA  
Tel.: +30 210 32 55 321  
Fax: +30 210 32 30 320  
E-mail: [ord@otenet.gr](mailto:ord@otenet.gr)  
<http://www.kauffmann.gr>

**HUNGARY/HONGRIE**  
Euro Info Service Kft.  
1137 Bp. Semt István krt. 12.  
H-1137 BUDAPEST  
Tel.: +36 (0)61 329 2170  
Fax: +36 (0)61 349 2063  
E-mail: [eurinfo@euroinfo.hu](mailto:eurinfo@euroinfo.hu)  
<http://www.euroinfo.hu>

**ITALY/ITALIE**  
Licosa SpA  
Via Duca di Calabria, 1/1  
I-50125 FIRENZE  
Tel.: +39 0556 483215  
Fax: +39 0556 41257  
E-mail: [licosa@licosa.com](mailto:licosa@licosa.com)  
<http://www.licosa.com>

**MEXICO/MEXIQUE**  
Mundi-Prensa México, S.A. De C.V.  
Rio Pánuco, 141 Delegación Cuauhtémoc  
06900 MEXICO, D.F.  
Tel.: +52 (0)55 55 33 56 58  
Fax: +52 (0)55 55 14 67 99  
E-mail: [mundiprensa@mundiprensa.com.mx](mailto:mundiprensa@mundiprensa.com.mx)  
<http://www.mundiprensa.com.mx>

**NETHERLANDS/PAYS-BAS**  
De Lindeboom Internationale Publicaties b.v.  
M. A. de Ruyterstraat 20 A  
NL-7482 BZ HAAKSBERGEN  
Tel.: +31 (0)53 5740004  
Fax: +31 (0)53 5729296  
E-mail: [books@delindeboom.com](mailto:books@delindeboom.com)  
<http://www.delindeboom.com>

**NORWAY/NORVEGE**  
Akademika  
Postboks 84 Blindem  
N-0314 OSLO  
Tel.: +47 2 218 8100  
Fax: +47 2 218 8103  
E-mail: [support@akademika.no](mailto:support@akademika.no)  
<http://www.akademika.no>

**POLAND/POLOGNE**  
Ars Polona JSC  
25 Obroncow Street  
PL-03-933 WARSZAWA  
Tel.: +48 (0)22 909 86 00  
Fax: +48 (0)22 909 86 10  
E-mail: [arspolona@arspolona.com.pl](mailto:arspolona@arspolona.com.pl)  
<http://www.arspolona.com.pl>

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

**RUSSIAN FEDERATION/  
FEDERATION DE RUSSIE**  
VesMir  
9a, Kolpachnyi per.  
RU-101000 MOSCOW  
Tel.: +7 (8)495 623 6839  
Fax: +7 (8)495 625 4269  
E-mail: [orders@vesmirbooks.ru](mailto:orders@vesmirbooks.ru)  
<http://www.vesmirbooks.ru>

**SPAIN/ESPAGNE**  
Mundi-Prensa Libros, s.a.  
Castelló, 37  
E-28001 MADRID  
Tel.: +34 914 36 37 00  
Fax: +34 915 75 39 98  
E-mail: [libreria@mundiprensa.es](mailto:libreria@mundiprensa.es)  
<http://www.mundiprensa.com>

**SWITZERLAND/SUISSE**  
Van Diermen Editions - ADECO  
Chemin du Lacuz 41  
CH-1807 BLONAY  
Tel.: +41 (0)21 943 26 73  
Fax: +41 (0)21 943 36 05  
E-mail: [info@adeco.org](mailto:info@adeco.org)  
<http://www.adeco.org>

**UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI**  
The Stationery Office Ltd  
PO Box 29  
GB-NORWICH NR3 1GN  
Tel.: +44 (0)870 600 2522  
Fax: +44 (0)870 600 2533  
E-mail: [book.enquiries@tso.co.uk](mailto:book.enquiries@tso.co.uk)  
<http://www.tsohop.co.uk>

**UNITED STATES and CANADA/  
ETATS-UNIS et CANADA**  
Manhattan Publishing Company  
468 Albany Post Road  
CROTON-ON-HUDSON, NY 10520, USA  
Tel.: +1 914 271 5194  
Fax: +1 914 271 5856  
E-mail: [info@manhattanpublishing.com](mailto:info@manhattanpublishing.com)  
<http://www.manhattanpublishing.com>

Council of Europe Publishing/Editions du Conseil de l'Europe  
F-67075 Strasbourg Cedex

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