



Strasbourg, juin 1999

DECS/EDU/LANG (99) 30

CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE (CDCC)

Comité de l'Education

"Politiques linguistiques pour une Europe multilingue et multiculturelle"

**LE PORTFOLIO EUROPEEN DES LANGUES
ET L'AUTO-EVALUATION**

par

David Little

0 Introduction

Cette étude repose sur la conviction qu'une mise en œuvre appropriée de l'auto-évaluation est essentielle pour la réussite, à long terme, du Portefeuille européen des langues (PEL). Plus précisément, je crois que les différents domaines scolaires n'adopteront et n'utiliseront le PEL à long terme que dans la mesure où ils possèdent, ou sont capables de développer, une culture dans laquelle l'auto-évaluation de l'apprenant (i) joue un rôle central dans le processus d'apprentissage et (ii) interagit de façon adéquate avec l'évaluation que font les autres de la performance de l'apprenant, qu'il s'agisse des enseignants ou des jurys d'examen externes.

Je commencerai par un bref renvoi à la contribution que des projets successifs du Conseil de l'Europe pour les langues vivantes ont apportée en ce qui concerne la définition des objectifs d'apprentissage et des critères pour l'évaluation de la compétence en langues vivantes. J'examinerai ensuite l'importance et les fonctions de l'auto-évaluation de l'apprenant telle qu'elle est exigée par le PEL. Cela me conduira à une réflexion sur le rôle de l'auto-évaluation dans l'enseignement/apprentissage réfléchi qui est au centre même de mon propos. Après quoi, je traiterai la question de la relation adéquate entre l'auto-évaluation et l'évaluation à l'aide de tests. Enfin, j'établirai un lien entre l'auto-évaluation et le souci constant du Conseil de l'Europe pour une éducation à une citoyenneté démocratique et je conclurai en résumant les conséquences de mon propos sur (i) les projets pilotes du PEL et (ii) la diffusion à grande échelle du PEL au-delà de la phase expérimentale.

1 L'évaluation de la compétence en langue étrangère

Dès l'origine, les projets en langues vivantes du Conseil de l'Europe ont eu pour souci le besoin de rendre transparente la définition des objectifs langagiers d'apprentissage. Ces projets se sont notamment attachés à développer des descriptions de compétence en langue étrangère qui soient en relation directe avec l'utilisation communicative de la langue. Les spécifications du *Niveau seuil*, ainsi que des travaux tels que ceux de Jan van Ek dans ses *Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes* (1986; édition française 1993), ont joué un rôle essentiel dans la réorientation de l'enseignement des langues vivantes vers des buts communicatifs. Ils ont aussi aidé à stimuler le développement de perspectives théoriques nouvelles pour l'évaluation de la compétence en langue étrangère (voir notamment Oskarsson, 1980); car la logique exige que l'on évalue les apprenants selon les critères mêmes que l'on utilise pour définir les objectifs d'apprentissage. C'est ce raisonnement qui est à l'origine de la conception de descripteurs tels que ceux présentés dans le *Cadre européen commun de référence* (Conseil de l'Europe, 1996) et transférés dans le PEL.

Les travaux du Conseil de l'Europe dans ce domaine ont eu un énorme impact sur la conception des programmes, l'élaboration de référentiels et la production de matériel d'enseignement. En revanche, leur effet sur la pratique de l'évaluation n'a pas été aussi évident. Il est vrai que, en ce qui concerne l'enseignement aux adultes, en particulier dans le privé, l'évaluation s'appuie désormais fréquemment sur l'utilisation de descripteurs de comportements langagiers. Mais il est vrai aussi que, dans les écoles et les universités, les systèmes d'évaluation mettent beaucoup plus longtemps à changer. Ce retard tient, pour une part, au fait que les descripteurs comportementaux encouragent une approche de l'évaluation qui va à l'encontre des habitudes de compétition caractéristiques des traditions dominantes dans la culture éducative en Europe. Si l'on décrit les objectifs d'apprentissage en langue en termes comportementaux, il s'ensuit que l'évaluation consiste à vérifier dans quelle mesure

les apprenants ont acquis le comportement en question. À l'opposé de cette approche de l'évaluation fondée sur des critères, les examens publics et les barèmes qui leur sont traditionnellement appliqués s'appuient sur une notion de norme fondée sur la conviction que la capacité et, en conséquence, la réussite se répartissent dans la population selon la régularité d'une courbe de Gauss.

On pense quelquefois qu'une approche critériée de l'évaluation exclut la possibilité de comparer les apprenants entre eux mais un instant de réflexion montre que tel n'est pas le cas. Dans une classe de trente apprenants, par exemple, il se peut que vingt-cinq satisfassent aux critères énoncés mais à des niveaux différents de compétence; et il n'est pas difficile de consigner cela dans la notation des performances des apprenants. La grosse différence entre les deux approches de l'évaluation réside dans leur attitude face à l'échec. L'approche critériée encourage une attitude généralement positive face à l'apprenant: on considère qu'il est compétent du moment qu'il répond aux critères (même si, dans certains cas, la compétence puisse être minimale). En revanche, l'approche normative encourage volontiers une attitude négative. Si la répartition idéale des performances dans un test normatif est la courbe en cloche, l'ombre de l'échec s'étend non seulement sur ceux qui n'obtiennent pas la note d'admission mais également sur tous ceux qui se trouvent au-dessous de la moyenne. L'effet de cette culture de l'échec sur la motivation de l'apprenant a souvent été traité dans des ouvrages sur ce sujet.

2 Importance et fonctions de l'auto-évaluation

Traditionnellement, les examens de langue vivante ont toujours jugé les apprenants selon des normes de correction linguistique. De ce point de vue, l'auto-évaluation peut apparaître comme une mission impossible. Après tout, comment des apprenants pourraient-ils s'évaluer avec la moindre exactitude à moins de posséder déjà le même niveau de compétence linguistique que la personne qui a rédigé l'examen ou défini l'épreuve? Une telle attitude néglige le fait que les apprenants (comme chacun d'entre nous) peuvent souvent corriger après coup des erreurs commises dans la foulée. Elle ignore aussi le fait que l'auto-évaluation, telle que nous la concevons pour le PEL, est fondée sur des critères de performance langagière. Les apprenants, notamment lorsqu'ils sont débutants, peuvent ne pas être capables d'évaluer avec la moindre exactitude dans quelle mesure ils maîtrisent le système morphologique de la langue cible; mais il est probable qu'ils sauront ce qu'ils peuvent faire en termes de communication dans la langue cible, et à quel niveau ils peuvent le faire. Des étudiants français et allemands engagés dans le projet irlandais du PEL n'ont eu que très peu de difficulté à déterminer avec exactitude leur propre compétence en langue cible en utilisant les niveaux et les descripteurs proposés dans la partie passeport de notre Portefeuille.

Si l'on admet que l'auto-évaluation fondée sur des critères comportementaux est globalement réalisable, la question se pose de savoir à quoi elle sert. On distingue habituellement deux sortes d'évaluation correspondant à deux fonctions: sommative et formative. On utilise l'évaluation sommative à la fin d'un cours ou d'une phase d'apprentissage pour savoir ce qui a été accompli; les diplômes de fin d'études et les diplômes nationaux sont des exemples évidents de ce type d'évaluation. D'un autre côté, l'évaluation formative est utilisée au cours de l'apprentissage comme un moyen de feed-back afin d'informer les apprenants de leurs progrès et de leur indiquer sur quels points ils doivent faire porter leur effort. L'évaluation sommative est souvent confiée à des commissions d'examen indépendantes, alors que l'évaluation formative relève de la responsabilité de l'enseignant dans sa propre classe. En

principe, ces deux types d'évaluation font appel à des outils très différents; en fait, évidemment, l'effet en retour des examens publics entraîne souvent l'évaluation formative à utiliser les mêmes procédures que l'évaluation sommative.

L'auto-évaluation qui est au centre du PEL est également de deux types. Quand les apprenants s'auto-évaluent dans la partie passeport du PEL, ils s'engagent dans une forme d'évaluation sommative: un état de leur compétence à un moment donné de leur vie. D'un autre côté, l'auto-évaluation qui parcourt la partie biographie du PEL et garde le contenu du dossier sous constante critique a une fonction formative; et elle est si totalement intégrée au but pédagogique du PEL qu'elle est autant une tournure d'esprit qu'une activité. Ces deux sortes d'auto-évaluation dépendent du même ensemble de connaissances, connaissance de soi et habiletés, ce qui signifie que les apprenants ont des chances d'être plus compétents pour réaliser une auto-évaluation sommative si l'auto-évaluation formative -que l'on pourrait appeler auto-évaluation réfléchie- fait partie intégrante de leur expérience d'apprentissage. Ce qui m'amène à la question de l'enseignement/apprentissage réfléchi. Il s'agit du point le plus important de mon propos car c'est là que le PEL lance un défi pédagogique sérieux aux cultures éducatives nationales.

3 Auto-évaluation et enseignement/apprentissage Réfléchi

Les projets éducatifs du Conseil de l'Europe en général, et ceux en langues vivantes en particulier, ont toujours mis l'accent sur l'autonomie de l'apprenant. On considère généralement que les apprenants sont autonomes quand (i) ils acceptent d'être responsables de leur propre apprentissage et (ii) qu'ils exercent cette responsabilité avec un effort constant pour comprendre quoi, pourquoi et comment ils apprennent et à quel niveau de succès (voir par exemple, Holec, 1981; Boud, 1988; Little, 1991). En d'autres termes, le développement progressif et l'exercice de l'autonomie de l'apprenant dépendent de façon cruciale de la réflexion et de l'auto-évaluation.

Comme l'implique mon hypothèse de travail, on ne rend pas les apprenants autonomes simplement en leur disant qu'ils sont responsables. Nous voulons qu'ils assument la responsabilité de leur propre apprentissage et qu'ils l'exercent en prenant en charge des aspects de plus en plus nombreux du processus d'apprentissage; mais ils ne peuvent le faire qu'en acquérant les capacités adéquates. Ils développent ces capacités en prenant part à la planification, au contrôle et à l'évaluation de leur apprentissage, ce qui constitue l'essence de l'enseignement/apprentissage réfléchi.

L'un des meilleurs rapports sur l'enseignement/apprentissage réfléchi a été proposé par Leni Dam (1995). Elle décrit comment elle a conduit des apprenants danois d'anglais du premier cycle du secondaire vers une réflexion de plus en plus achevée en posant toujours les mêmes cinq questions: Qu'est-ce que nous apprenons? Pourquoi l'apprenons-nous? Comment apprenons-nous? Notre apprentissage est-il réussi? Qu'allons-nous apprendre? Ces cinq questions reflètent le mode cyclique selon lequel progresse l'apprentissage: la planification est suivie par la mise en œuvre à la suite de laquelle l'évaluation débouche sur une nouvelle planification. Remarquer que la réflexion joue un rôle dans chacune de ces phases; remarquer aussi que l'auto-évaluation formative fait partie intégrante des phases de planification et de mise en œuvre comme de la phase d'évaluation. Car, si elle doit être efficace, la planification assurée par les apprenants doit être réaliste, ce qui signifie qu'ils doivent constamment

mesurer leurs intentions à leurs capacités existantes; tandis qu'une mise en œuvre réussie dépend d'un contrôle efficace, que l'on pourrait décrire comme une auto-évaluation "dans la foulée".

Ce que l'on peut précisément atteindre par cette approche réfléchie de l'enseignement/apprentissage est illustré par des exemples d'une auto-évaluation sommative effectuée par deux des élèves de Leni Dam à l'issue de leur quatrième année d'apprentissage de l'anglais (extrait de Dam et Little, 1998). On leur a demandé de s'évaluer non selon le type de critères communicatifs qui sont à la base de l'auto-évaluation dans la partie passeport du PEL, mais en considérant leurs progrès d'apprentissage en général. Le premier exemple donne une image positive de l'exercice et du développement ultérieur de l'autonomie de l'apprenant, tandis que le second montre les bénéfices que l'on peut tirer d'un enseignement/apprentissage réfléchi dans la vie extra-scolaire. Les deux exemples sont cités en anglais comme ils ont été écrits dans la langue cible de l'apprenant et ils confirment qu'il est profitable d'utiliser la langue cible même pour la réflexion et l'auto-évaluation. (En français, nous avons parfois rétabli la syntaxe pour ne pas inventer des interférences équivalentes. NDLT)

Premier exemple

Le plus important est sans doute la façon dont nous avons travaillé. Ce qu'on attendait de nous et que nous avons la possibilité de décider nous-mêmes ce qu'il fallait faire. Que nous avons travaillé indépendamment...Et nous avons beaucoup appris parce que nous avons travaillé avec différentes choses. De cette façon nous pouvions nous aider les uns les autres parce que certains d'entre nous avaient appris une chose et d'autres avaient appris quelque chose de différent. Cela ne veut pas dire que nous n'avons pas eu un professeur pour nous aider. Parce que nous en avons eu une et elle nous a aidés. Mais le jour où elle n'avait pas le temps, on pouvait se débrouiller tout seuls.

Deuxième exemple

J'utilise déjà les démarches fixées dans nos agendas quand j'essaie de faire quelque chose à la maison. Alors je fais une liste de ce que je dois faire ou me rappeler le lendemain. Ca rend les choses beaucoup plus faciles. Par l'anglais, j'ai aussi appris à engager une conversation avec un étranger et à poser les bonnes questions. Et je pense que notre stage "ensemble" m'a aidé (e?) à mieux écouter les autres et à m'intéresser à eux. Je sens que j'ai appris à croire en moi et à être indépendant(e).

La subtilité de ces auto-évaluations sommatives tient entièrement au fait que l'auto-évaluation formative a joué un rôle central dans l'expérience d'apprentissage de ces étudiants; l'auto-évaluation leur est devenu un mode de pensée.

4 La relation entre l'auto-évaluation et l'évaluation traditionnelle par des examens

Des exemples d'auto-évaluation efficace par des apprenants comme ceux cités ci-dessus soulèvent deux questions. La première est une question de principe général: Quelle devrait être la relation entre l'auto-évaluation et l'évaluation par les enseignants et les commissions d'examen? La seconde passe du principe général au cas particulier du PEL: Considérant que, dans ses deux fonctions documentaire et pédagogique, le PEL donne un rôle central à l'auto-évaluation, quelle devrait être sa relation avec les systèmes publics d'évaluation des différents états membres du Conseil de l'Europe?

L'une des réponses aux deux questions est de maintenir une distinction claire entre les deux formes d'évaluation de sorte qu'elles soient complémentaires plutôt que confondues. C'est la voie suivie par projet du National Records of Achievement (NRA) lancé au Royaume uni en 1991: conçu pour promouvoir une planification individualisée sur la base de l'auto-évaluation, il est complètement distinct du système des examens publics. Il semble que c'est de cette façon que le PEL sera introduit dans le secteur scolaire, au moins pour commencer, .

Le guide officiel du projet indique clairement que, matériellement en tout cas, le NRA a de nombreux points communs avec le PEL:

Le NRA se présente sous forme de feuillets standards dans un classeur bordeaux. Chaque feuillet laisse un espace au recto pour consigner les informations et, au verso, se trouvent les indications sur ce que l'on doit consigner. Le classeur contient également des pochettes en plastique pour y garder les documents qui prouvent la véracité des informations tels que les diplômes, les témoignages et les dispositions d'assurance qualité (NCVQ/SCOTVEC, 1993).

Le guide résume la fonction et la démarche du projet comme suit:

Par ces documents, le NRA donne une image complète du niveau de l'individu et indique les domaines de perfectionnement personnel. C'est l'individu qui développe le NRA par le conseil, la révision, la planification active, l'évaluation et l'enregistrement.

L'une des composantes du NRA est le plan d'action que les individus se fixent, idéalement avec l'aide de leurs enseignants, en répondant aux quatre questions suivantes: Où en suis-je maintenant? Où est-ce que je vais? Quels sont mes prochains pas? Comment vais-je y arriver? Ces questions exigent des élèves (i) qu'ils fassent le bilan de leurs progrès, (ii) qu'ils définissent leurs buts, (iii) qu'ils précisent les cibles qu'ils doivent atteindre afin de réaliser leurs buts et (iv) qu'ils tracent les grandes lignes des démarches d'apprentissage qui doivent être mises en place pour atteindre leurs objectifs. Les plans d'action individuels peuvent révéler une prise de conscience aussi développée que celle des deux apprenants danois d'anglais cités plus haut. Il faut cependant noter que, tandis que l'auto-évaluation des deux apprenants d'anglais ne portait que sur une seule discipline, le NRA couvre l'ensemble de la formation de l'individu. Les démarches d'auto-évaluation dont il dépend ne seront en continuité avec les démarches qui façonnent l'apprentissage dans les différentes disciplines que si le NRA entre dans une culture d'enseignement/apprentissage réfléchi. On peut dire la même chose du PEL en ce qui concerne les langues vivantes: sa fonction pédagogique n'aura d'impact réel que si l'on utilise le PEL pour donner forme à une approche réfléchie de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes dans l'ensemble de l'école. Il est probable que cela exige un effort de développement scolaire d'ensemble semblable à celui que rapportent Kohonen et Kaikkonen (1997).

Une autre façon de répondre aux deux questions par lesquelles j'ai commencé cette quatrième partie est de rechercher par quels moyens on pourrait tenir compte de l'auto-évaluation dans les notes finales attribuées à l'apprenant. Il y a deux raisons, l'une théorique et l'autre pratique, pour vouloir le faire. La raison pratique est que les apprenants traiteront sans doute d'autant plus sérieusement les questions d'auto-évaluation si cette dernière fait partie de l'évaluation dans son ensemble. La raison théorique tient à la relation entre l'apprentissage et

l'évaluation, à la propriété du processus d'apprentissage et à la validité contestable de démarches d'évaluation qui ne tiendraient pas compte de l'expérience subjective.

Selon la vision traditionnelle des choses, les enseignants enseignent et les apprenants apprennent. Les enseignants maîtrisent le processus d'apprentissage parce qu'ils maîtrisent le savoir qu'ils ont pour rôle de transmettre; les apprenants apprennent en écoutant l'enseignant et en faisant ce qu'il leur dit de faire. Aussitôt que l'on introduit la réflexion dans ce schéma, la stabilité de la structure est ébranlée; parce que la réflexion entraîne l'initiative de l'apprenant et que l'initiative de l'apprenant suppose, de sa part, au moins un début de maîtrise. À cet égard, il est bon de remarquer que les projets qui visent à développer la réflexion de l'enseignant conduisent typiquement à une plus grande autonomie de l'apprenant, même si cela n'a pas été énoncé formellement comme but (voir, par exemple, les comptes rendus de Gierlinger, 1999). Comme nous l'avons vu, la réflexion entraîne nécessairement une auto-évaluation et, aussitôt que le savoir et les savoir-faire acquis dans des contextes d'apprentissage formels sont transférés dans la vie courante, on peut soutenir que l'évaluation par l'individu de ses capacités devient au moins aussi importante que n'importe quelle évaluation effectuée par une quelconque autorité éloignée du processus d'apprentissage.

Cowan fait cette remarque au sujet de ses élèves ingénieurs:

Au cours de nos négociations, mes étudiants avaient clairement exprimé qu'ils tenaient à prendre la responsabilité de leurs objectifs d'apprentissage, des méthodes utilisées pour les atteindre et du rythme de leurs études. Mais ils voulaient que je continue à assurer l'évaluation. J'avais accepté - mais (...) ma conscience me travaillait. Je me dis que, dans moins de 24 mois, ces étudiants seraient engagés dans la vie professionnelle et seraient largement responsables de l'évolution de leur carrière. Cela signifiait que, s'ils devaient continuer à se développer, il leur faudrait évaluer leurs capacités, leurs besoins et leur niveau en termes formatifs. Je m'interrogeais pour savoir s'il était judicieux que le développement de l'esprit critique pour s'auto-évaluer soit repoussé jusqu'à ce que les étudiants aient obtenu leur diplôme.

En gardant ces considérations en tête, nous avons décidé que l'auto-évaluation doit faire partie intégrante du processus général d'évaluation pour les étudiants qui participent à l'expérimentation du projet irlandais du PEL. Ces étudiants suivent des modules d'un an ou deux en français et en allemand qui ne comptent pas pour leur résultat final. Au début de chacun des modules, nous leur demandons de s'évaluer en utilisant les niveaux et les descripteurs du Cadre européen commun de référence; cela leur permet de remplir la grille d'auto-évaluation de la partie passeport du PEL. Nous leur demandons également de se fixer des buts pour l'année, sur la base de leur auto-évaluation. Nos modules d'allemand et de français s'organisent en séries de cycles de projets. Pour chaque projet, on demande aux étudiants de produire des glossaires personnels, des textes écrits et des bibliographies; ces travaux constituent la base du dossier contenu de leur portefeuille. Les étudiants utilisent la partie biographie pour l'auto-évaluation continue en relation avec les objectifs d'apprentissage qu'ils se sont fixés au début de l'année. La biographie et le dossier servent ensemble de base à des stages de tutorat individualisé et les étudiants négocient une note d'auto-évaluation avec leurs enseignants vers la fin du module.

5 Auto-évaluation et éducation à une citoyenneté démocratique

Nous ne devons pas perdre de vue que le PEL, comme les autres productions des projets en langues vivantes du Conseil de l'Europe, fait partie d'un programme politique et éducatif plus large. L'auto-évaluation peut être, comme j'en ai débattu, un outil essentiel pour le développement d'un enseignement/apprentissage réfléchi des langues vivantes; mais la capacité à s'auto-évaluer est aussi au centre de ces préoccupations plus larges.

La focalisation actuelle du Conseil de l'Europe sur l'éducation à une citoyenneté démocratique met l'accent sur l'importance du développement de la capacité de l'individu à participer au processus démocratique. En principe, il s'agit là d'un sujet qui concerne toute institution éducative, à tous niveaux, s'adressant à des apprenants de tout âge. L'aspiration sous-jacente apparaissait déjà dans un document sur la formation des adultes préparé pour le Conseil de l'Europe il y a plus de vingt ans et cité par Henri Holec dans son rapport *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. On y décrit la formation des adultes comme

un outil pour susciter une prise de conscience accrue et une libération chez l'homme et, dans certains cas, un outil de changement du milieu même. De l'idée de l'homme "produit de la société" on passe à celle de l'homme "producteur de sa société" (Janne, 1977, cité par Holec, 1981, p. 1).

Les documents publiés autour du projet actuel "Education à la citoyenneté démocratique" insistent sur le fait qu'il n'est pas suffisant de se contenter d'enseigner les différentes sortes de participation démocratique: les étudiants à tous niveaux doivent également avoir une expérience directe de la participation. On développe souvent ce point pour signifier que les étudiants doivent partager l'administration de leur institution. Par exemple, la Résolution n°2 dans *Education 2000* exprime la conviction que "la coopération éducative en Europe peut jouer un rôle déterminant pour relever le défi du respect des valeurs de base communes (...) par (...) l'éducation à la citoyenneté démocratique, non seulement dans les programmes mais aussi par la participation à la gestion de la vie quotidienne de l'école (...)" (Conseil de l'Europe, 1997, p. 24).

Le but déclaré du projet "Education à la citoyenneté démocratique" est de "rechercher activement de nouvelles formes de culture démocratique et des moyens par lesquels chaque individu puisse prendre part créativement à leur reproduction, leur suivi et leur renouvellement" (Ostini, 1998, p. 9). Ce même document admet que le succès de cette entreprise dépend "d'un transfert de la situation où l'on sait comment faire quelque chose à celle où l'on sait dire ce que l'on fait" (ibid., p. 10). Autrement dit, si nous considérons que le développement de l'autonomie de l'individu est le but principal du processus éducatif, nous devons aussi insister sur l'importance centrale de la réflexion. Ce qui entraîne une conséquence qui, pour autant que je l'aie cherchée, n'est nulle part énoncée dans la documentation de "Education à la citoyenneté démocratique": à savoir que les apprenants doivent participer à tous les aspects du processus pédagogique et pas seulement à ces parties du programme qui ont un rapport direct avec la citoyenneté. Il n'est nul besoin de travailler sur la pertinence du PEL dans sa dimension d'auto-évaluation pour atteindre ce but.

6 Conclusion

Les arguments que j'ai développés dans cette étude sous une forme inévitablement condensée, ont des implications sur (i) les projets expérimentaux du PEL et (ii) la diffusion à grande

échelle du PEL à l'issue de l'expérimentation. En ce qui concerne (i), nous devons nous demander si la mise en œuvre de l'auto-évaluation dans nos projets expérimentaux divers s'intègre dans une approche réfléchi de l'enseignement/apprentissage; il faut partager toute l'expérience que nous avons de la préparation des enseignants à mettre en œuvre l'auto-évaluation des apprenants; et nous devons nous assurer que la question de l'auto-évaluation figure au centre de l'évaluation projetée. En ce qui concerne (ii), il faut que nous nous demandions quelles seront les mesures nécessaires pour préparer les enseignants si le PEL est adopté à grande échelle dans les différents domaines de nos systèmes éducatifs respectifs; et il faut que nous considérions comment le PEL, qui met l'accent sur l'auto-évaluation, peut s'adapter le mieux à l'évaluation par l'examen de chacun de ces domaines. Ces questions devront nous préoccuper à l'avenir car, comme je le suggérais dans mon introduction, le succès à long terme du PEL dépendra essentiellement des réponses que nous leur apporterons.

References

Boud, D. (ed.), 1988: *Developing Student Autonomy in Learning*. (Second edition.) London: Kogan Page.

Council of Europe, 1996: *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*. Draft 2 of a Framework Proposal. Strasbourg (CC-LANG (95) 5 rev. IV).

Council of Europe 1997: *Education 2000: Trends, Common Issues and Priorities for Pan-European Co-operation*. 19th Session of the Standing Conference of the European Ministers for Education, Kristiansand (Norway), 22–24 June 1997.

Cowan, J., 1998: *On Becoming an Innovative University Teacher: Reflection in Action*. Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press.

Dam, L., 1995: *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.

Dam, L., and D. Little, 1998: Autonomy in foreign language learning: from classroom practice to generalizable theory. Plenary paper given at the annual conference of the Japan Association for Language Teaching, Omiya, 21–23 November.

van Ek, J. A., 1986: *Objectives for Foreign Language Learning. Volume 1: Scope*. Strasbourg: Council of Europe.

Gierlinger, E. (ed.), 1999: *Sharing the European Language Classroom: A Project in International Classroom Action Research*. Linz: Universitätsverlag Rudolf Trauner. (Schriften der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich 3.)

Holec, H., 1981: *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon. (First published 1979, Strasbourg: Council of Europe.)

Janne, H., 1977: *Organization, Content and Methods of Adult Education*. Report CCC/EES (77) 3. Strasbourg: Council of Europe.

Kohonen, V., and P. Kaikkonen, 1997: Exploring new ways of inservice teacher education: an action research project. *European Journal of Intercultural Studies* 7.3, pp.42–59.

Little, D., 1991: *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
NCVQ/SCOTVEC, 1993: Guide to the National Record of Achievement. London: NCVQ and Glasgow: SCOTVEC.

Oskarsson, M., 1980: *Approaches to Self-Assessment in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon. (First published 1978, Strasbourg: Council of Europe.)

Ostini, M., 1998: Education for Democratic Citizenship. General report on the Council of Europe Seminar on “The Basic Concepts and Core Competences”, held in conjunction with the European Union, Strasbourg, 11–12 December 1997 (DECS/CIT (98) 7 def.).