

**Le portfolio européen des langues:
guide à l'attention des enseignants et
des formateurs d'enseignants**

David Little et Radka Perclová

Avant-propos

Ce guide est à l'attention des enseignants, formateurs d'enseignants et enseignants en cours de formation qui souhaitent se familiariser avec la fonction pédagogique du portfolio européen des langues (PEL). Ce guide, complémentaire aux formations formelles axées sur le PEL, est aussi conçu comme manuel à l'attention personnelle des enseignants qui utilisent le PEL dans leur classe. Nous sommes convaincus, et c'est là l'une des implications essentielles du PEL, qu'on n'apprend jamais mieux que dans le dialogue stimulé par et ramenant à la réflexion personnelle. Nous estimons donc que ce guide pourra être d'utilité à tous ceux qui le consulteront dans l'optique de réflexion et d'auto-évaluation qui est celle du PEL. Nous suggérons fortement aux utilisateurs individuels de noter systématiquement tant leurs propres réactions aux points soulevés que celles des apprenants après avoir mis à l'essai les activités de classe suggérées dans ce guide. Parmi celles-ci, nombreuses sont celles qui peuvent facilement s'adapter aux cours de formation des enseignants.

En préparant et en rédigeant ce guide, nous nous sommes librement inspirés de notre expérience du PEL: en République tchèque pour Radka Perclová, avec des élèves apprenant l'anglais, l'allemand et le français dans le primaire et le secondaire et en Irlande pour David Little, avec des étudiants apprenant le français et l'allemand dans le supérieur et des réfugiés adultes apprenant l'anglais. Nous nous sommes également inspirés des séminaires auxquels les coordinateurs des projets pilotes associés au PEL ont assisté ensemble régulièrement pendant trois ans et qui ont eu lieu à Monte Nerità, Tampere, Soest, Enschede, Budapest, Radovljica et Sèvres. Nous saisissons cette occasion pour exprimer notre gratitude aux organisateurs de ces séminaires et aux nombreux collègues qui ont fait de ces événements des rencontres si stimulantes.

Nous remercions spécifiquement Rolf Schärer, *rapporteur général* des projets pilotes, dont les rapports nous ont permis de puiser certains exemples des commentaires d'enseignants et d'apprenants que nous citons; les collègues qui nous ont envoyé des documents modèles (que nous n'avons pas pu intégralement publier en raison du manque d'espace): Carmen Argondizzo, Peter Broeder, Lucija Čok, Barbara Lazenby Simpson, Kurt Stenberg, Brigitte Vosicki, Ann et Nicholas Willis; et Michaela Čejková qui nous a permis de reproduire les «six coiffes à penser» au chapitre 5. Nous sommes également reconnaissants d'avoir été autorisés à reproduire les exemples d'échelles du *cadre européen commun* qui figurent en Annexe 1 ainsi que les listes de repérage pour l'auto-évaluation du PEL suisse (élaborées par Günther Schneider et Brian North dans le cadre d'un projet financé par le Fonds national suisse de la recherche scientifique) qui figurent en Annexe 2. D'autres remerciements sont exprimés dans ce guide de la manière habituelle, bien que nous soyons conscients que les points de discussion et activités de classe que nous suggérons ont été influencés par des séminaires, ateliers de travail et conversations informelles dont nous avons depuis longtemps oublié le détail.

Radka Perclová adresse ses remerciements: à Pavel Cink et Jaroslava Delisová du ministère tchèque de l'Éducation sans lesquels le projet pilote tchèque n'aurait pas pu voir le jour; à Anna Grmelová, Bernie Higgins et Lenka Lánská de la section langue et littérature britanniques de la faculté d'éducation de l'université Charles de Prague, pour leur soutien constant et leurs idées stimulantes; aux cinquante-trois enseignants des quatre coins de la République tchèque qui ont participé au projet pilote et développé de nouvelles approches d'exploitation du PEL; aux enseignants qui ont présenté des idées novatrices à leurs collègues à l'occasion de séminaires de formation continue et décrit les activités qu'ils ont mises à l'essai avec succès, ayant ainsi contribué à l'approfondissement du projet ou soumis les documents de leurs apprenants pour éventuelle inclusion à ce guide: – Ivana Buršová, Vítězslava Cihlářová, Alena Čiháková, Jana Davidová, Jana Dušánková, Olga Göringerová, Jana Hindlsová, Miluška Karásková, Markéta Kamenářová, Alžběta Kopčáková, Lucie Krčková, Markéta Kozzerová, Věra Kuntová, Martin Kuráň, Alena Literová, Helena Marxová, Sylva Nováková, Hana Novotná, Katka Prokopová, Květa Rysová, Bohuslava Šetková, Zuzana Štrbáková, Milena Zbranková et enfin aux directeurs et enseignants des établissements scolaires dans lesquels elle a pu observer des cours, parler du PEL avec les enseignants et les apprenants et examiner des PEL d'apprenants: Jana Davidová, Ivana Skalová, Šárka Vlčková, Jitka Králová, Jiří Samkot et Hana Elhotová (21. ZŠ Slovanská, Plzeň), Jana Hindlsová et Zina Kutová (ZŠ Kutnohorská, Praha 10), Vítězslava Cihlářová, Jarmila Brnická et Leopold Trněný (ZŠ Antonínská, Brno), Alena Čiháková, Helena Marxová et Petr Vojtěch (ZŠ Strž, El. Krásnohorské, Dvůr Králové).

David Little remercie Barbara Lazenby Simpson, Jennifer Ridley et Ema Ushioda qui ont lu et commenté la première version de ce guide et Danièle Tort qui en a produit la version française à brève échéance.

Finalement, nous devons l'un et l'autre exprimer notre extrême gratitude tant à Jean à Dublin qu'à Jiří à Prague pour leur soutien domestique sans lequel ce guide n'aurait pas pu voir le jour.

David Little
Dublin

Radka Perclová
Prague

Table des matières

1	Le portfolio européen des langues: introduction	1
	Définition	1
	A quoi sert le PEL?	15
	Les projets pilotes (1997–2000)	16
	Thèmes de réflexion personnelle et/ou de discussion entre collègues	19
	Les activités de classe suivantes peuvent être utilisées pour introduire l'exploitation du PEL	21
	Et pour conclure ...	23
2	S'aménager du temps et de l'espace: comment intégrer le PEL dans votre pratique de l'enseignement des langues	24
	S'aménager du temps	24
	«Avec quelle fréquence dois-je recourir au PEL?»	25
	S'aménager de l'espace: programme, le manuel et le PEL	26
	Thèmes de réflexion personnelle et/ou de discussion entre collègues	27
	Activités correspondant à la fonction pédagogique du PEL	30
	Deux derniers thèmes de réflexion personnelle et/ou de discussion entre collègues	32
3	Comprendre et utiliser les niveaux et les descripteurs du cadre commun de référence	33
	Problèmes et solutions	33
	Comment une enseignante a exploité les descripteurs	36
	Thèmes de réflexion personnelle et/ou de discussion entre collègues	37
	Activités d'exploitation des descripteurs pour la classe	39
	Dernier thème de réflexion personnelle et/ou de discussion entre collègues	40
4	Motivation, réflexion et apprendre à apprendre	41
	Motivation et apprendre à apprendre	41
	Quelques réflexions sur la réflexion	43
	Le langage de la réflexion	44

Thèmes de réflexion personnelle et/ou de discussion entre collègues	45
Activités de classe qui requièrent une réflexion	47
Dernier thème de réflexion personnelle et/ou de discussion entre collègues	49
5 Aborder l'auto-évaluation	51
Deux approches contrastées de l'évaluation	52
Deux types d'évaluation	53
Les trois orientations de l'auto-évaluation	53
La relation entre l'auto-évaluation et l'évaluation par les examens traditionnels	55
Thèmes de réflexion personnelle et/ou de discussion entre collègues	55
Activités de classe impliquant l'auto-évaluation	56
Trois derniers thèmes de réflexion personnelle et/ou de discussion entre collègues	61
6 Répondre aux défis généraux posés par le PEL	62
Thèmes de réflexion personnelle et/ou de discussion entre collègues	63
Activités de classe impliquant la participation de la collectivité générale des apprenants/utilisateurs	63
Dernier thème de réflexion personnelle et/ou de discussion entre collègues	64
Conseils des enseignants ayant pris part à un projet pilote	65
Faire un bilan général	65
Références et lectures supplémentaires	67
Annexe 1: Exemples d'échelles du <i>cadre commun de référence</i>	69
Annexe 2: Listes de repérage pour l'auto-évaluation du PEL suisse	91

Chapitre 1

Le portfolio européen des langues: introduction

Définition

On associe généralement le mot «portfolio» au monde des arts et de la création: en effet ce mot évoque les travaux, parfois assemblés dans un grand portfolio, qu'artistes et créateurs utilisent pour montrer leurs talents à d'éventuels mécènes et clients. Toutefois, le portfolio européen des langues (PEL), dont l'un des éléments se rapproche de ce modèle, comporte également deux éléments qui, généralement, ne font pas partie du portfolio de l'artiste.

Les *Principes et lignes directrices* approuvés par le Conseil de l'Europe (DGIV/EDU/LANG (2000) 3) définit les trois composants du PEL comme suit:

- *Passeport*. Le Passeport donne une vue d'ensemble des capacités de l'apprenant en différentes langues à un moment donné; cette vue d'ensemble est définie en termes de capacités en relation avec les niveaux de compétence du cadre européen commun de référence; le Passeport mentionne les certifications officielles et fait état des compétences langagières et d'expériences d'apprentissage linguistiques et interculturelles significatives; il inclut des informations sur les compétences partielles et spécifiques; il réserve une place à l'auto-évaluation, à l'évaluation par des enseignants et des institutions scolaires, ainsi que par des organismes de certification. Il exige que soit mentionné explicitement sur quelle base, quand et par qui l'évaluation a été réalisée. Afin de faciliter la reconnaissance du PEL au niveau pan-européen et la mobilité des citoyens, le Conseil de l'Europe propose un Résumé de Passeport standardisé pour les apprenants adultes.
- *Biographie langagière*. Cette partie est organisée de façon à favoriser l'implication de l'apprenant dans la planification de son apprentissage, dans la réflexion sur cet apprentissage et dans l'évaluation de ses progrès; elle donne à l'apprenant l'occasion d'établir ce qu'il/elle sait faire dans chaque langue et de mentionner les expériences culturelles vécues dans le contexte éducatif officiel ou en dehors de celui-ci; elle est organisée en vue de la promotion du plurilinguisme (c'est-à-dire, le développement de compétences dans plusieurs langues).
- *Dossier*. Le Dossier offre à l'apprenant la possibilité de sélectionner des matériaux qui lui serviront à documenter et à illustrer ses acquis ou les expériences mentionnées dans la Biographie langagière ou le Passeport.

Pour les besoins du présent guide, il convient de s'arrêter brièvement sur chacune des parties de cette définition:

- Les compétences auxquelles il est fait référence dans le passeport de langues sont les suivantes : COMPRENDRE (ÉCOUTER et LIRE), PARLER (INTERACTION ORALE et S'EXPRIMER ORALEMENT EN CONTINU) et ÉCRIRE, les niveaux du *cadre européen commun de référence* du Conseil de l'Europe étant les suivants : UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE (A1: NIVEAU DÉCOUVERTE et A2: NIVEAU SURVIE), UTILISATEUR INDÉPENDANT (B1: NIVEAU SEUIL et B2: NIVEAU AVANCÉ) et UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ (C1: NIVEAU AUTONOME et C2: MAÎTRISE). Il convient de noter que l'inclusion de l'auto-évaluation dans le passeport souligne que, loin d'appartenir à un organisme ou à un établissement émetteur de diplômes, le PEL appartient à son titulaire.
- Du point de vue pédagogique la Biographie langagière joue un rôle central. Elle est effectivement un axe pour les processus de réflexion qui relie le Passeport de langues et le Dossier.
- Le Dossier est la partie du PEL qui se rapproche le plus du portfolio de l'artiste. Pour les jeunes apprenants, ce dossier pourra se concrétiser par un album dans lequel seront rassemblés des documents en langue étrangère en complément ou en «illustration» de la méthode utilisée. Cet album peut servir d'axe de référence pour s'approprier tant la procédure d'apprentissage de la langue que la langue elle-même. Les apprenants un peu plus âgés peuvent inclure dans leur dossier les résultats de projets pouvant être plus ou moins étroitement liés aux compétences sanctionnées par les examens officiels. Adultes, les apprenants souhaiteront probablement faire preuve de leur aptitude à exécuter certaines tâches authentiques dans la/les langue(s) cible(s). Leur dossier sera donc éventuellement constitué de lettres, circulaires, comptes-rendus et autres documents de ce type. Les détenteurs d'un PEL pourront naturellement souhaiter faire preuve de leurs compétences tant à l'oral qu'à l'écrit, et ce en joignant notamment une cassette audio ou vidéo à leur dossier.

Au cours des trois dernières années, diverses versions du PEL ont été élaborées à l'attention de personnes d'âges divers qui apprennent une langue étrangère dans une multiplicité de contextes et à des fins diverses. Il n'est donc pas surprenant qu'il existe déjà plusieurs sortes de passeports, biographies et dossiers. Le Conseil de l'Europe ne souhaite aucunement mettre un frein à cette diversité naturelle. Toutefois, chaque version du PEL doit être agréée par le comité de validation du Conseil de l'Europe pour pouvoir arborer le logo du Conseil de l'Europe et le Conseil de l'Europe recommande que toutes les versions du PEL conçues pour être utilisées par les adultes doivent recourir à la même version standard du passeport (voir les *Principes et lignes directrices* cités auparavant).

Une présentation nécessairement schématique de ce à quoi un PEL ressemble en pratique figure dans les pages 3–14. La page de couverture du passeport adulte standard est illustrée en figure 1.1, une partie du profil des compétences langagières en figure 1.2 et les grilles d'auto-évaluation sont illustrées, respectivement en anglais et en français, en figures 1.3 et 1.4. En figure 1.5 on trouvera deux pages extraites de la biographie du PEL d'un étudiant du supérieur originaire de Suisse alors qu'en figures 1.6 et 1.7, on trouvera deux pages extraites de la biographie langagière du PEL d'un réfugié apprenant l'anglais en Irlande. En figures 1.8-12 sont regroupés les documents rassemblés dans les dossiers d'apprenants du premier cycle du secondaire de la République tchèque et d'étudiants irlandais du supérieur.



Figure 1.1
Couverture du passeport standard destiné aux adultes

Profil linguistique
Profile of Language Skills

Langue(s) maternelle(s)
Mother-tongue(s)

Autres langues
Other languages

Auto-évaluation
Self-assessment

- Ecouter
Listening
- Prendre part à une conversation
Spoken interaction
- Ecrire
Writing
- Lire
Reading
- S'exprimer oralement en continu
Spoken production

Langue Language

langue language

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Ecouter						
Prendre part à une conversation						
Ecrire						
Lire						
S'exprimer oralement en continu						

Exemple Exemple

Langue Language

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Ecouter						
Prendre part à une conversation						
Ecrire						
Lire						
S'exprimer oralement en continu						

Langue Language

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Ecouter						
Prendre part à une conversation						
Ecrire						
Lire						
S'exprimer oralement en continu						

Figure 1.2
Passeport adulte standard: partie du profil des compétences langagières

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
U N D E R S T A N D I N G	Listening	I can recognise familiar words and very basic phrases concerning myself, my family and immediate concrete surroundings when people speak slowly and clearly.	I can understand phrases and the highest frequency vocabulary related to areas of most immediate personal relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). I can catch the main point in short, clear, simple messages and announcements.	I can understand the main points of clear standard speech on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. I can understand the main point of many radio or TV programmes on current affairs or topics of personal or professional interest when the delivery is relatively slow and clear.	I can understand extended speech and lectures and follow even complex lines of argument provided the topic is reasonably familiar. I can understand most TV news and current affairs programmes. I can understand the majority of films in standard dialect.	I can understand extended speech even when it is not clearly structured and when relationships are only implied and not signalled explicitly. I can understand television programmes and films without too much effort.	I have no difficulty in understanding any kind of spoken language, whether live or broadcast, even when delivered at fast native speed, provided. I have some time to get familiar with the accent.
	Reading	I can understand familiar names, words and very simple sentences, for example on notices and posters or in catalogues.	I can read very short, simple texts. I can find specific, predictable information in simple everyday material such as advertisements, prospectuses, menus and timetables and I can understand short simple personal letters.	I can understand texts that consist mainly of high frequency everyday or job-related language. I can understand the description of events, feelings and wishes in personal letters.	I can read articles and reports concerned with contemporary problems in which the writers adopt particular stances or viewpoints. I can understand contemporary literary prose.	I can understand long and complex factual and literary texts, appreciating distinctions of style. I can understand specialised articles and longer technical instructions, even when they do not relate to my field.	I can read with ease virtually all forms of the written language, including abstract, structurally or linguistically complex texts such as manuals, specialised articles and literary works.
S P E A K I N G	Spoken Interaction	I can interact in a simple way provided the other person is prepared to repeat or rephrase things at a slower rate of speech and help me formulate what I'm trying to say. I can ask and answer simple questions in areas of immediate need or on very familiar topics.	I can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar topics and activities. I can handle very short social exchanges, even though I can't usually understand enough to keep the conversation going myself.	I can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. I can enter unprepared into conversation on topics that are familiar, of personal interest or pertinent to everyday life (e.g. family, hobbies, work, travel and current events).	I can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible. I can take an active part in discussion in familiar contexts, accounting for and sustaining my views.	I can express myself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. I can use language flexibly and effectively for social and professional purposes. I can formulate ideas and opinions with precision and relate my contribution skilfully to those of other speakers.	I can take part effortlessly in any conversation of discussion and have a good familiarity with idiomatic expressions and colloquialisms. I can express myself fluently and convey finer shades of meaning precisely. If I do have a problem I can backtrack and restructure around the difficulty so smoothly that other people are hardly aware of it.
	Spoken Production	I can use simple phrases and sentences to describe where I live and people I know.	I can use a series of phrases and sentences to describe in simple terms my family and other people, living conditions, my educational background and my present or most recent job.	I can connect phrases in a simple way in order to describe experiences and events, my dreams, hopes and ambitions. I can briefly give reasons and explanations for opinions and plans. I can narrate a story or relate the plot of a book or film and describe my reactions.	I can present clear, detailed descriptions on a wide range of subjects related to my field of interest. I can explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.	I can present clear, detailed descriptions of complex subjects integrating sub-themes, developing particular points and rounding off with an appropriate conclusion.	I can present a clear, smoothly-flowing description or argument in a style appropriate to the context and with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points.
W R I T I N G	Writing	I can write a short, simple postcard, for examples sending holiday greetings. I can fill in forms with personal details, for example entering my name, nationality and address on a hotel registration form.	I can write short, simple notes and messages relating to matters in areas of immediate need. I can write a very simple personal letter, for example thanking someone for something.	I can write simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. I can write personal letters describing experiences and impressions.	I can write clear, detailed text on a wide range of subjects related to my interests. I can write an essay or report, passing on information or giving reasons in support of or against a particular point of view. I can write letters highlighting the personal significance of events and experiences.	I can express myself in clear, well-structured text, expressing points of view at some length. I can write detailed expositions of complex subjects in a letter, an essay or a report, underlining what I consider to be the salient issues. I can write different kinds of texts in an assured, personal style appropriate to the reader in mind.	I can write clear, smoothly-flowing text in an appropriate style. I can write complex letters, reports or articles which present a case with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points. I can write summaries and reviews of professional or literary works.

Figure 1.3
Passeport adulte standard: grille pour l'auto-évaluation (version anglaise)

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une oeuvre littéraire.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	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.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans un pays où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par ex. de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une oeuvre littéraire.

Figure 1.4
Passeport adulte standard: grille pour l'auto-évaluation (version française)

Meine persönliche Sprachlernbiografie

2

begonnen am: _____

Chronologische Übersicht über meine Sprachlernerfahrungen. Französisch

Jahr evtl. Datum	Schule / Kurse (mit Angabe von Dauer, Stundenzahl, Intensität). Sprachen, mit denen ich aufgewachsen bin. Sprachregionen, in denen ich gelebt habe. Sprachgebrauch bei der Arbeit, in der Ausbildung, im Bekanntenkreis, auf Reisen. Lernerfahrungen, Lernfortschritte.
1969-1976	Französisch am Gymnasium - 3 Stunden pro Woche. (mathemat. naturwissenschaftlicher Zug)
1976	Abitur : schriftliche Prüfung - Diktat, Übersetzung, Aufsätze
1977/78	Universität Graz - Übersetzerstudium
1978	2 1/2 Semester - Au-pair Aufenthalt in der franz. CH.
1978/79	3. 14. Semester - Übersetzerstudium
1979	2 1/2 Semester - Au-pair Aufenthalt in der franz. CH.
1980/82	Aufenthalt und Studium (Ecole de Français Moderne) in Lausanne - Diplom P. Französisch als Fremdsprache
1982/96	Aufenthalt, Arbeit, Familiengründung i. Lausanne
1996/99	Studium der Psychologie (als Nebenfach) an der Uni Lausanne - Abschlußprüfung

Meine Ziele

2

6.2

Die Ziele und Pläne, die man für das Sprachenlernen hat, formulieren: Die Blätter können individuell gestaltet und hier eingeordnet werden.
Was will ich lernen, wie will ich lernen?
Warum und wozu will ich eine Sprache lernen, was ist mir dabei wichtig und wie möchte ich vorgehen? Lerne ich für den Beruf, fürs Reisen, fürs Studium? Will ich vor allem verstehen, Literatur lesen, schreiben können? Will ich einen Kurs besuchen, im Tandem lernen, einen Austausch machen?


Französisch

Mein Ziel ist akademisches Französisch schreiben zu können.
Ich möchte versuchen, meine typisch deutschen Strukturen, den Satzbau aus meinem Französisch eliminieren.
Ich plane deshalb einen Kurs zu machen, der es mir erlaubt, Stellungnahmen, Zusammenfassungen, Berichte, Seminararbeiten auszuarbeiten. Um mich zu verbessern, muß ich viele Beispiele selbst schreiben und ein Lernprotokoll führen.

Figure 1.5

Extraits de la biographie d'un étudiant suisse du supérieur

Language overview




Language	Where learned (Country, home, school, etc...)	How learned (School, language classes, etc...)	Length of learning experience	Why learned (Work study, general interest)	Qualifications (including exams taken)	Validating body
FRENCH	School Algeria	School	12 years	Study	BAC. (leaving Cert) BAC. (Junior Cert)	
ARABIC	School. Algeria.	School. language classes.	12 years.	Study		
Spanish	Spain. School.	Language classes.	3 years.	general interest.	language certificate.	
ENGLISH	Algeria. Country. School	School.	1 year	Study	-	-
BERBER	Home Algeria.	-	-	-	-	-

Self Assessment of language ability

Language	Spoken production	Written production	Reading comprehension	Listening comprehension	Interaction
25th of February ENGLISH	B1	B1	B1	B1	B1
7th of July	B1	B2	B2	B2	B2

Figure 1.6

Extrait de la biographie du PEL d'un réfugié apprenant l'anglais en Irlande



Language : ENGLISH

Learning and experiences

Where I started learning this language	Algeria. at School
Why I started learn this language	English was part of school curriculum in Algeria.
How I learned this language	Classes.
Significant work in or through this language	—
Contact with the country where the language is spoken	IRELAND
Contact with people who speak the language] Live in Ireland - College (Lecluse) - FAS
Media experiences	.TELEVISION .NEWSPAPERS
Other experiences	—

Current progress and objectives

Time scale	28th of February 1 month from now.	May 11th 2000. 1 month from NOW.	June 30th 2000. 1 Month from now.
Objectives	Improve my writing. writing	Improve my writing. -speaking.	Improve my writing - speaking.
Progress	yes	yes.	

Figure 1.7
Extrait de la biographie du PEL d'un réfugié apprenant l'anglais en Irlande

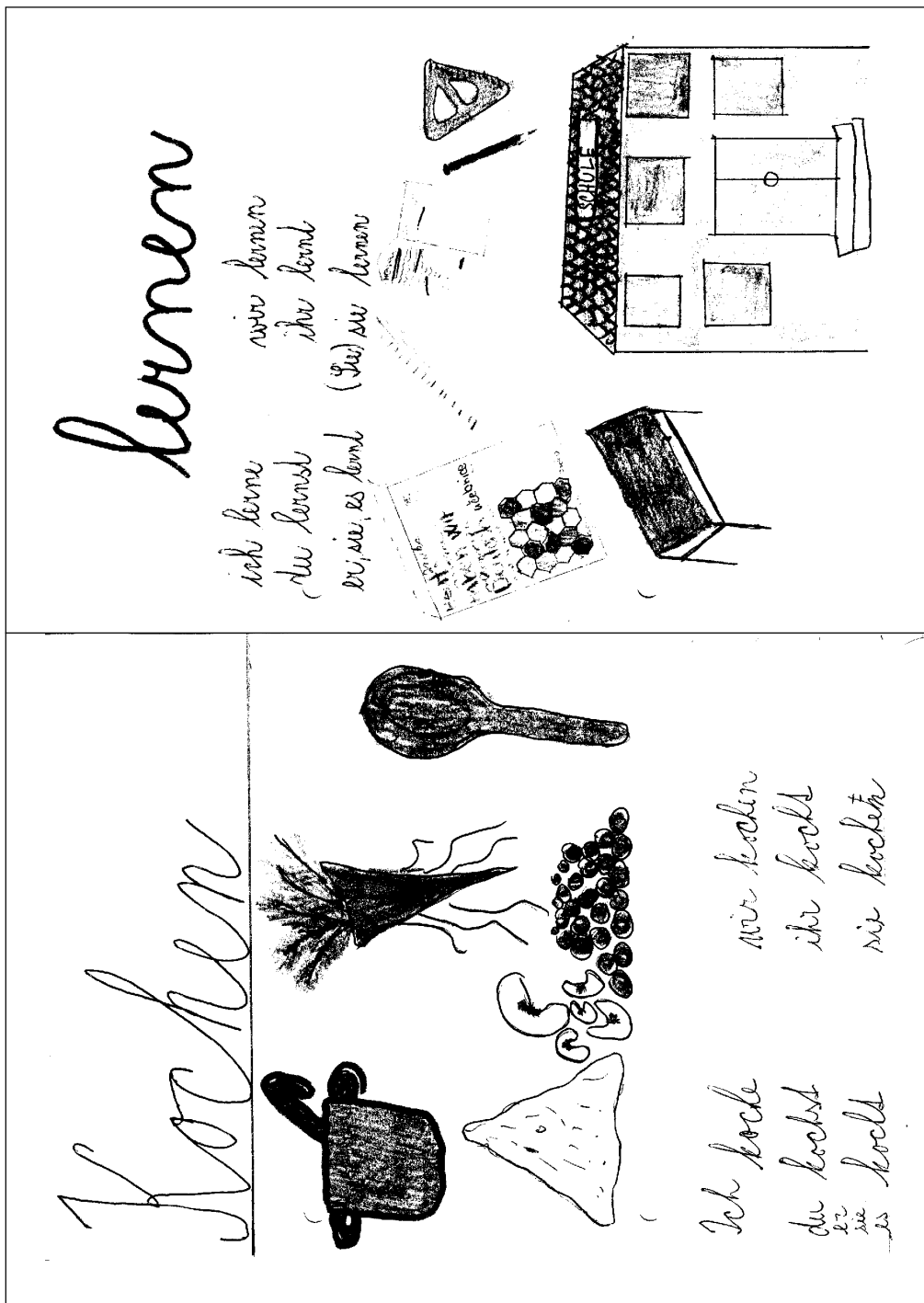


Figure 1.8

Deux pages extraites du dossier du PEL d'un élève tchèque du premier cycle du secondaire apprenant l'allemand

„Wohin sollen wir gehen?“

Aufgaben
Gebt dem Foto einen Titel, beschreibt es kurz und füllt die Sprechblasen aus!



Ich glaube, dass wir mit dieser Straßenbahn fahren sollen.

Schnell, wir müssen dort um acht Uhr sein!

Ich hoffe, dass wir hier sind!

Das können wir nicht schaffen!

Ich weiß schon nicht!

Wo ist die Marschbahnstraße 18?

Die Gruppe der jugendlichen ^{sind} ~~hat~~ in der Stadt verloren. Was sollen sie machen? Diese Gruppe sucht die Sporthalle, wo sie schwimmen sollen, weil sie eine Schwimmergruppe aus Wien sind. Finden sie diesen Platz? Welchen Weg sollen sie auswählen? Welcher von ihnen hat recht?

Figure 1.9

Page extraite du dossier du PEL d'une élève tchèque du premier cycle du secondaire apprenant l'allemand

Let's interview a young hockey player!

His name is
player for a junior
Vítkovice hockey



Richard Matzke and he is a
team in Ostrava. He plays of
club. He is 18 years old.

I: Hello Richard. How are you?

R: I'm fine, thanks!

I: I'm sorry to interview you when you are so busy.

R: Well yes, you're right. I'm busy but I want to do this interview.

I: So, Richard, my first question for you is:

When did you begin to play ice- hockey?

R: I began to play it when I was 4 years old with my father.

I: That's nice. Does your father play or has he ever played hockey?

R: No, my father has never played ice- hockey but he wanted me to play it. He used to go with me to the ice-hockey hall every day.

I: And what about your mother? Did she agree with your fastidious hobby?

R: My mother likes hockey. And she always was and still is a fan of me.

I: Well, Richard, do you
future?

R: Yes, of course! I want to
seriously, I want to play better
in the Czech Republic called
like to play for HC Vítkovice. I
I like them!



already have plans for the

play ice-hockey (laughing). But
and go to the best competition
Extraleague. One day I would
know they aren't good now but

I: Richard, we do not have a lot of time. Your training will begin soon. So, quick!
Do you have any brothers or sisters?

R: Yes, I have one brother; Boris is his name. He plays football. And I have four
sisters. If you would like to know their names here they are: Veronika, Adriana, Simona
and Iveta. Simona and Adriana play basketball. Iveta lives with her boyfriend in
Litvínov and Veronika likes boys and discos.

Figure 1.10

Page extraite du dossier du PEL d'un élève tchèque du premier cycle
du secondaire apprenant l'anglais

MOZART

Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791) was born in Salzburg. His father, Leopold, was musician big meaning. From Wolfgang letter it is possible, that he was careful and favourable father.

First success

Mozart career started in his 7 year, when father his take on to Europe. He visited interesting people as was J.C. Bach. His late tour to Paris in year 1776 not was successfull. He ~~is~~ not found work. At the time his mother, dead. Set end his miracubus career, and start destitute years ripe composer. On difference from other big composers Mozart wasn't never revolution- nary nor pioneer new musical technology

First ripe

Mozart had already long list of operas, symphonies, & concert bits on him conto. He started create master works, which him brings to his ^{own} permanent glory. In year 1779 was made the big concert symphony for fiddle, viola and orchestra. He obtained order for Munichs court theatre. Result was opera "loemenec", on libretto Verrees Her first conception compared to old opera convections brought big success contention among ^{arised} composer and archbishop lead in Mozart let. He went there fore first luck to a Vienna. In year 1782 ~~he~~ he got married towards his displeasure his father with Konstancie Webera. His first Viennas opera, it, Jack from Serail, from year 1782 him brought big glory.

Four big operas

Mozart part work evidence intelligent style. It was evident in Figaro wedding (1786), it was comic opera, which was

Figure 1.11

Page extraite du dossier du PEL d'une élève tchèque du premier cycle du secondaire apprenant l'anglais

<p><u>ANNE LENNON - 9856554101</u> <u>ACHTE AUF DEN ABFALL- ES IST DEINER!!</u></p> <p>Der blaue Planet erstickt im Dreck! Täglich hören und sehen wir Schlagzeilen wie „ Ozonloch immer größer“, „ Gift im Essen“, „Klimakatastrophe droht“, und „ Hautkrebs aus der Spraydose“. Aber machen wir keine Sorgen??</p> <p>Die <u>W</u>unde unsere Erde sind in Gefahr. Hier gibt es ein Paar Fakten.....</p> <ul style="list-style-type: none"> - Das Klima röchelt wegen Qualm aus Schloten, Auspuffrohren und Kraftwerken. <p>Die Folge- Ozonloch (Hautkrebs).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Das Wasser fault. Müllkippe Nordsee muß jährlich 150 Mio. Tonnen schlucken. Tankerkatastrophen versuchen Wasser, töten Tiere und Pflanzen. - Jeder 3. Baum ist tot wegen der Folgen des Sauren Regens. Jedes Jahr gibt es 17 Mio. Hektar Wald weniger (so groß wie Österreich.). - Alle 3 std. Stirbt eine Tierart wegen der Industrieabfälle. Folglich sind Tiere wie Wale, Schmetterlinge und Pandabären bedroht. <p>Wie Sie es auch ausdrücken, ist unsere Welt in Gefahr. Der Zustand des Planet finde ich unerhört. Ich glaube es wichtig durch Aktionen vor Ort immer wieder auf die Folgen der Verschmutzung aufmerksam oder Lösungsvorschläge im kleinen zu machen.</p>	<p>Weitweit gibt es Tausende von Organisationen, die gewaltige Arbeit für das Umwelt gemacht hat. z.B. „Greenpeace“, „ENFO“, „Meine Stadt 2010“, „Globe Deutschland“, und „Rettet die Wälder“.</p> <p>Aber auf dem Internet habe ich ein Organisation, das sehr interessant ist gefunden.....</p> <p><u>DUALES SYSTEM DEUTSCHLAND</u></p> <p>Jährlich erzeugt jeder Bundesbürger rund 400 Kilo Müll – die Hälfte davon sind Verpackungen. Würde man diesen Müll in Güterwaggons laden, so hätte der Zug die Länge der vierzigfachen Strecke Hamburg-München. Jedes Jahr wird in der Bundesrepublik eine Fläche in der Größenordnung von etwa 600 Fußballfeldern zur Mülldeponie!!</p> <p>Es gibt nur eine Lösung.....Abfall vermeiden und das Unvermeidbaren Müll wiederverwerten.....So wird das Duales System Deutschland gegründet.</p> <p><u>Was ist das Duales System Deutschland?</u></p> <p>Duales System Deutschland ist ein Privatwirtschaftliches Unternehmen. Es wird am 28. September 1990 gegründet. Die Hauptabsicht des Unternehmens ist Vermeidung und stoffliche Verwertung von Verkaufsverpackungen. Der Geschäftssitz befindet sich in Köln-Porz. Es gibt eine Menge Aktionäre z.B. 600 Unternehmen aus Handel, Konsumgüterindustrie und Vormateriallieferanten. Der Chef heißt Karl-Josef Baum und heutzutage gibt es gegen 370 Mitarbeiter.</p>
--	--

Figure 1.12
Deux pages extraites du dossier du PEL d'une étudiante irlandaise
du supérieur apprenant l'allemand

A quoi sert le PEL?

Les deux fonctions du PEL sont les suivantes:

- *Fonction de présentation.* A l'instar du portfolio de l'artiste, le PEL témoigne des compétences, en l'occurrence langagières, de son titulaire. Loin de remplacer les certificats et diplômes officiellement décernés, le PEL vient s'y ajouter en présentant des informations supplémentaires sur l'expérience de son propriétaire et des justificatifs concrets de ce qu'il/elle a réalisé dans la langue étrangère apprise. Cette fonction coïncide avec les objectifs du Conseil de l'Europe qui sont (i) de favoriser la mobilité des individus et (ii) de rattacher les diplômes régionaux et nationaux à des normes internationales convenues (voir les niveaux communs de référence qui sont essentiels au *cadre commun de référence*). L'importance de la fonction de présentation du PEL varie clairement selon l'âge de son titulaire. Elle est habituellement moins importante pour les apprenants en début de scolarité que pour ceux en fin de formation ou ceux qui exercent déjà une profession. C'est la raison pour laquelle le Conseil de l'Europe a introduit un passeport standard uniquement destiné aux adultes. Il est de première importance pour les apprenants adultes que le PEL soit reconnu sur le plan international, chose qui sera plus probable si son premier élément est le même dans tous les pays.
- *Fonction pédagogique.* Le PEL est également étudié pour rendre la procédure d'apprentissage d'une langue plus transparente aux apprenants, les aidant ainsi à développer leur capacité de réflexion et d'auto-évaluation et leur permettant aussi progressivement de prendre de plus en plus en charge leur propre apprentissage. Cette fonction coïncide avec l'objectif du Conseil de l'Europe qui est d'encourager le développement de l'autonomie des apprenants et de promouvoir la perspective d'un apprentissage tout au long de la vie et c'est de cette fonction dont il est particulièrement question dans ce guide.

Dans ses fonctions de présentation et pédagogique, le PEL est conçu pour épauler quatre objectifs politiques clés du Conseil de l'Europe qui sont les suivants: la protection de la diversité linguistique et culturelle, la promotion de la tolérance linguistique et culturelle, la promotion du multilinguisme et l'éducation à la citoyenneté démocratique.

En figures 1.13 et 1.14 sont illustrés deux modes de mise en oeuvre du PEL dans la pratique pédagogique. En figure 1.13, l'enseignante commence par le dossier dans lequel elle encourage les apprenants à consigner les meilleurs exemples de leurs travaux. A un stade quelque peu ultérieur, c'est en demandant à ses apprenants de commencer à déterminer leurs propres objectifs d'apprentissage et d'évaluer leurs progrès qu'elle y intègre la composante biographie. A une étape encore ultérieure, elle introduira le passeport et aidera ses apprenants à reconnaître leur identité linguistique en formation par la pratique de l'auto-évaluation dans l'esprit des niveaux communs de référence du Conseil de l'Europe. Aborder le portfolio dans cet ordre a donné de bons résultats dans le primaire. En figure 1.14, la procédure est inversée. Le passeport de langues est introduit dès le départ comme moyen de pousser les apprenants à réfléchir sur leur identité linguistique et le degré de maîtrise qu'ils ont déjà atteint dans leur(s) langue(s) cible(s). A partir de là, ils procéderont à la biographie et à la détermination d'objectifs

d'apprentissage individuels. Les produits de l'apprentissage sont rassemblés dans le dossier et évalués dans la biographie langagière qui permet alors à l'apprenant de se fixer de nouveaux objectifs. La procédure est répétée jusqu'à la fin du cours, moment auquel les apprenants remanient leur passeport et réactualisent leur auto-évaluation. Cette approche a donné de bons résultats en Irlande chez les réfugiés adultes en stage intensif d'anglais.

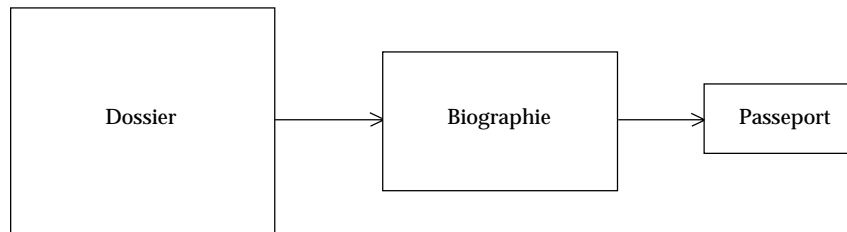


Figure 1.13

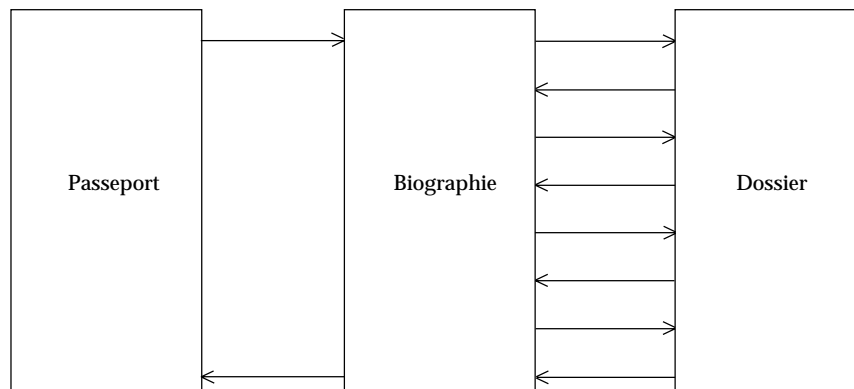


Figure 1.14

Les projets pilotes (1997–2000)

Au cours des trois dernières années, des versions du PEL ont été expérimentées dans quinze États membres du Conseil de l'Europe: en Autriche, en République tchèque, en Finlande, en France, en Allemagne, en Hongrie, en Irlande, en Italie, aux Pays-Bas, au Portugal, en Russie, en Slovénie, en Suède, en Suisse et au Royaume-Uni; mais aussi dans des écoles de langues privées sous les auspices de EAQUALS ainsi que dans de nombreuses universités de divers pays sous les auspices de la CERCLES (Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Éducation Supérieure) et du Conseil européen pour les langues. Les projets pilotes ont été entrepris à partir d'une diversité de principes pédagogiques à tous les échelons du système éducatif: dans le primaire, dans les premier et second cycles du secondaire, dans la formation professionnelle, dans le supérieur et dans la formation des adultes. Dans certains cas, les projets étaient associés à certaines questions particulières, notamment à l'introduction des langues étrangères dans les

petites classes du primaire, mais aussi au besoin d'intégrer un nombre important d'enfants d'immigrés dans les filières scolaires normales, au recours à un apprentissage à partir du «portfolio» dans le cadre de l'apprentissage des langues comme instrument de développement de programmes, ou encore aux problèmes et aux besoins langagiers spécifiques des régions transfrontalières des États nations.

Les commentaires individuels exprimés par les enseignants confirment que le PEL peut avoir un puissant impact positif sur l'apprentissage des langues. Deux enseignants de la République tchèque ont notamment relevé que cette approche avait simplifié leur travail:

Les déclarations claires du portfolio sur les objectifs de l'enseignement et la transparence des résultats de l'enseignement et de l'apprentissage m'ont beaucoup aidée. Les descripteurs m'ont encouragée à réfléchir davantage sur mes objectifs d'enseignante.

L'utilisation du portfolio est aisée. Les enfants aiment exploiter cet instrument et son approche est bien meilleure que celle adoptée dans de nombreuses méthodes d'allemand. Les enfants peuvent facilement se rendre compte de leurs progrès.

En figures 1.15 et 1.16 sont reproduites les affiches sur lesquelles deux groupes de professeurs tchèques enseignant l'anglais et l'allemand ont récapitulé leurs impressions du PEL. Deux phénomènes sont intéressants à constater: on a d'une part constaté à l'unanimité une accentuation de la motivation des apprenants et de leur confiance en

- Motivation de tous les apprenants, même celle des moins compétents.
- Les apprenants ont davantage confiance en eux-mêmes lorsqu'ils disposent d'une liste de leurs aptitudes réelles.
- Les apprenants consacrent davantage de temps à réfléchir à leurs compétences et leurs connaissances langagières.
- Choisir leur travail les rend plus actifs.
- Amélioration des relations entre les apprenants et entre les apprenants et l'enseignant.

Figure 1.15

- Les apprenants sont plus motivés et plus créatifs.
- Les apprenants ont davantage confiance en eux-mêmes.
- Les apprenants réfléchissent davantage sur leurs activités.
- Les enseignants peuvent être plus créatifs.
- Les parents sont tenus informés des progrès de leur enfant.
- Plus axé sur la communication que sur la correction de fautes grammaticales mineures.
- Les apprenants peuvent améliorer leurs propres aptitudes langagières.
- Les apprenants réalisent qu'ils peuvent également se servir de leur anglais en dehors de la classe.

Figure 1.16

eux-mêmes et d'autre part on a reconnu que l'évolution de leur capacité à prendre leurs propres décisions et à réfléchir sur leur apprentissage langagier était fondamentale à l'amélioration de leurs compétences langagières.

Certains enseignants ont constaté l'utilité du PEL pour les apprenants les moins compétents:

Contrairement à mes attentes, le portfolio est parvenu à motiver certains apprenants de moindre compétence. Peut-être parce que le portfolio n'est pas sanctionné par des notes et que la mémorisation de règles ou de nouveau vocabulaire n'est pas requise des apprenants. (Professeur tchèque enseignant l'anglais dans le premier cycle du secondaire)

Certains apprenants moins compétents que les autres révisent leurs travaux corrigés sur ordinateur chez eux et ajoutent cette version à leur dossier, pratique qui contribue à renforcer leur assurance et leur motivation. (Professeur tchèque enseignant l'anglais dans le premier cycle du secondaire)

D'autres ont relevé que réfléchir sur la langue et l'apprentissage de la langue aidait aussi bien les apprenants que les enseignants et permettait aux apprenants de prendre conscience de leurs connaissances:

Le portfolio m'aide et aide mes élèves à réfléchir sur la langue et sur le comment et le pourquoi de cet apprentissage. (Professeur de français dans un lycée de Moscou)

Parmi mes élèves, certains ont été surpris par le volume de ce qu'ils savaient déjà et c'est le portfolio qui leur a permis de s'en apercevoir. Grâce à celui-ci, des enfants de 8 et 9 ans ont pu exprimer ce qu'ils pouvaient ou ce qu'ils ne pouvaient pas faire dans une langue étrangère. (Professeur tchèque enseignant l'anglais dans le primaire)

La connaissance de soi-même et une aptitude croissante à exercer la pensée réfléchie sont bien entendu fondamentales au développement de l'autonomie des apprenants et cet aspect a également été relevé en ce qui concerne l'exploitation du PEL:

Le portfolio encourage les apprenants à être indépendants, à réfléchir à leur situation, à s'évaluer et à comparer leurs résultats entre eux. Cette approche est entièrement différente de tout ce qu'ils ont fait jusqu'à présent. (Professeur tchèque enseignant l'anglais à des enfants du primaire âgés de 8 et 9 ans)

Le portfolio laisse aux apprenants assez d'espace pour être indépendants. «Je vais choisir cette activité d'apprentissage. Je vais y travailler et inclure mon travail dans le dossier. Puis, je pourrai planifier une nouvelle activité... Je vais faire ce que je veux.» (Professeur tchèque enseignant l'anglais à des enfants du primaire âgés de 8 et 9 ans)

Grâce au portfolio, il est possible d'adopter une approche de l'apprentissage qui tient compte du rythme et des aptitudes d'apprentissage de chaque apprenant. Chaque élève peut réussir. Je ne suis plus la seule personne de la classe à être responsable de l'évaluation. Mes élèves apprennent à être plus responsables des résultats de leur travail. Mon rôle est de les aider à apprendre. (Professeur tchèque enseignant l'anglais à des enfants du secondaire âgés de 13 et 14 ans)

Certains enseignants se sont référés de manière positive à la fonction de présentation, mais aussi de manière claire en ce qui concerne la réussite de sa mise en oeuvre comme dans cet exemple:

Le portfolio aide les élèves à comprendre les aspects de la langue étrangère qu'ils sont censés maîtriser et leur permet de montrer aux personnes en dehors du cadre scolaire ce qu'ils font à l'école et c'est cela même qui les aide à travailler de manière systématique. (Professeur tchèque enseignant l'anglais à des élèves du secondaire âgés de 13 à 14 ans)

En règle générale, l'enthousiasme exprimé dans le compte-rendu suivant d'un professeur en Allemagne semble avoir été partagé par de nombreux enseignants ayant participé aux projets pilotes:

Les réserves que j'avais au départ envers ce projet se sont métamorphosées en joie lorsque j'ai réalisé que le portfolio correspondait exactement à la généralité et à la globalité de mes objectifs d'enseignement de la langue étrangère. (Professeur dans une «Gesamtschule» en Allemagne)

Dans l'ensemble, les comptes-rendus dressés par les enseignants suggèrent que le PEL peut être un instrument de renouveau, non seulement sur le plan individuel de la classe de langue, mais aussi dans le cadre des systèmes nationaux. Le PEL peut améliorer la motivation des apprenants, développer leurs capacités de réflexion et les encourager à prendre des initiatives concernant leur apprentissage; mais ce faisant il peut également les aider à apprendre la langue étrangère (et à l'utiliser) au-delà des confins de la classe. Dans un article présenté lors d'un colloque sur les projets pilotes organisé en Slovénie en mai 2000, Francis Goullier a abordé le sujet en ces termes:

En France, les essais ont montré que, dans des circonstances favorables [...] , le portfolio pouvait rendre les apprenants et les enseignants de langues conscients que l'apprentissage des langues vivantes va au-delà de la classe. L'apprenant devient un protagoniste, prend l'initiative et exprime des exigences auxquelles l'établissement scolaire doit répondre. *Une nouvelle vision de l'enseignement/apprentissage des langues se dégage alors.*

Les projets pilotes ne se sont naturellement pas déroulés sans heurts et les enseignants n'ont pas tous réagi de manière aussi positive au PEL que ceux que nous avons cités. Les questions suivantes comptent parmi celles les plus fréquemment posées (et reflètent sans nul doute les difficultés pratiques les plus fréquemment éprouvées):

- Comment dois-je intégrer le PEL à ma classe?
- Dans quelle mesure le PEL correspond-il exactement au programme et à la méthode?
- Avec quelle fréquence dois-je utiliser le PEL?
- Comment intégrer le PEL dans mon emploi du temps qui est déjà très chargé?
- Puis-je réellement utiliser les niveaux communs de référence et les descripteurs du Conseil de l'Europe dans ma classe?
- Comment puis-je utiliser le PEL pour aider mes élèves à réfléchir à la langue et l'apprentissage de la langue?
- Pourquoi dois-je faire en sorte que mes élèves s'évaluent?
- Peut-on vraiment faire confiance aux élèves lorsqu'il s'agit de s'auto-évaluer?
- Comment puis-je les aider à développer leur aptitude à pratiquer l'auto-évaluation?

Nous aborderons ces divers points dans les chapitres qui suivent. Mais tout d'abord nous vous invitons à vous pencher plus en détail sur ce que vous avez déjà appris sur le PEL et sur son rôle pédagogique.

Thèmes de réflexion personnelle et/ou de discussion entre collègues

(Nous vous recommandons de noter vos réflexions: en effet au fur et à mesure que vous effectuerez les tâches de ce guide, il vous sera utile de pouvoir revenir sur vos pensées et réactions préalables.)

Imaginez que vous apprenez une langue

Avez-vous déjà tenu un journal? Si oui, qu'y avez-vous écrit? Si non, de quelle manière pensez-vous que tenir un journal puisse vous aider à apprendre une langue?

Comment avez-vous atteint votre niveau actuel de maîtrise de la/des langue(s) que vous enseignez? De quelles techniques vous souvenez-vous vous être servi(e)? Quel rôle ont joué les opportunités d'apprentissage de la langue qui se sont présentées à vous en dehors de la classe?

Que seriez-vous prêt(e) à inclure dans votre dossier pour justifier de votre maîtrise d'une langue étrangère? Faites le bilan de toutes les langues dans lesquelles vous avez acquis une compétence limitée ou partielle.

Revenez aux grilles pour l'auto-évaluation des figures 1.4 et 1.5. A quels énoncés déterminant *ce que vous êtes capable de faire* pouvez-vous adhérer concernant votre compétence dans les diverses langues que vous connaissez?

Répétez désormais la procédure en vous reportant aux exemples d'échelles en Annexe 1 et aux listes de repérage pour l'auto-évaluation en Annexe 2.

Réfléchissez à vos objectifs d'enseignement

Définissez vos principaux objectifs d'enseignement de la langue sous l'angle des compétences que vous souhaitez que vos élèves acquièrent. Que souhaiteriez-vous qu'ils incluent dans leur dossier pour montrer qu'ils ont réalisé leurs objectifs? Prenez note des résultats sous forme d'un simple tableau du style suivant:

OBJECTIFS/COMPÉTENCES

DOSSIER

.....

.....

.....

.....

Quels énoncés définissant *ce qu'ils sont capables de faire* souhaiteriez-vous que vos élèves puissent réaliser à la fin de l'année scolaire/universitaire en cours?

Comparez vos objectifs à ceux des enseignants des projets pilotes du PEL

Les enseignants qui ont participé aux projets pilotes ont déclaré qu'ils souhaitent:

- aider leurs élèves à réfléchir sur l'apprentissage de la langue;
- aider leurs élèves à comprendre l'objectif central de l'apprentissage des langues;
- enseigner à leurs élèves la pratique de l'auto-évaluation;
- accroître la motivation de leurs élèves;
- aider les élèves à se rendre compte de ce qu'ils peuvent déjà faire et à décider pour eux-mêmes ce qu'ils souhaitent réaliser;
- déterminer des objectifs d'apprentissage réalisables à court terme;
- aider les élèves à prendre des initiatives;
- utiliser l'échelle commune européenne de compétences (niveaux communs de référence du Conseil de l'Europe);

-
- explorer les diverses manières d'évaluer les progrès des élèves;
 - aider les élèves à surmonter leurs appréhensions lorsqu'il s'agit de parler la langue étrangère;
 - montrer aux élèves comment rassembler et présenter des justificatifs de ce qu'ils ont appris;
 - soutenir le développement de l'autonomie des apprenants;
 - apprendre de nouvelles choses et améliorer leurs compétences professionnelles.

Cochez les objectifs que vous partagez et classez-les par ordre de priorité. Prenez des notes pour justifier ce classement.

Comment présenteriez-vous le PEL à vos élèves?

Les enseignants qui ont participé aux projets pilotes ont présenté le PEL à leurs élèves:

- en leur expliquant la fonction de présentation qui leur ouvre la porte de l'Europe;
- en soulignant l'importance des échelles européennes communes de compétence;
- en présentant les résultats des projets pilotes;
- en parlant de leur propre expérience de l'apprentissage des langues;
- en leur montrant un exemple de PEL en cours de réalisation;
- en leur montrant un exemple de journal tenu par un bon apprenant;
- en sollicitant les idées des apprenants sur l'utilisation du PEL dans la classe.

Parmi ces techniques, lesquelles utiliseriez-vous? Quelles sont vos attentes concernant leur efficacité? Trouvez au moins trois autres techniques (prenez-en note pour référence ultérieure).

Comment vos élèves peuvent utiliser le PEL?

Parmi vos apprenants certains sont à la recherche d'un emploi. Ils souhaitent présenter leur PEL à d'éventuels employeurs afin de leur montrer leurs aptitudes, leur expérience et leurs qualifications langagières. Si vous étiez employeur que souhaiteriez vous voir figurer dans le PEL? Quelles qualités recherchiez-vous dans une candidature? Comment ces qualités pourraient-elles être valorisées au mieux dans le PEL?

Prenez note d'au moins trois situations dans lesquelles vos apprenants pourraient présenter leur PEL.

Les activités de classe suivantes peuvent être utilisées pour introduire l'exploitation du PEL

Améliorer l'amour propre des apprenants

Lancez un débat avec vos apprenants sur les énoncés qui définissent *ce que l'apprenant peut faire* (notamment commençant par *Je peux*). Soulignez la nécessité de raisonner de manière positive. Demandez aux apprenants d'imaginer qu'ils sont en compagnie de locuteurs natifs de la langue cible. Aidez-les à reconnaître ce qu'ils peuvent faire dans la langue cible. Faites-leur produire autant d'énoncés commençant par *Je peux* que possible

(par exemple: *je peux me présenter; je peux demander à mes interlocuteurs comment ils se portent et réagir à leur réponse; je peux comprendre lorsque l'on me donne des directions simples; je peux comprendre certains messages simples et courts rédigés sur une carte postale*). Donnez-leur les expressions dont ils auront besoin dans la langue cible pour accomplir cette tâche, ou encore autorisez-les à recourir à leur langue maternelle. (Là encore, il pourra vous être utile de vous reporter aux exemples d'échelles en Annexe 1 et aux listes de repérage de l'auto-évaluation en Annexe 2.)

Quelles sont les vertus d'un bon dossier?

Parlez avec les apprenants de ce qui constitue un bon dossier. Demandez-leur de montrer des justificatifs de leur degré de maîtrise de la langue apprise (par exemple: des cartes postales qu'ils ont écrites, des lettres, des rédactions, des projets, des enregistrements de leur voix sur cassette audio ou vidéo, une liste de livres qu'ils ont lus, un enregistrement de leur performance sur cassette vidéo, leurs certificats, diplômes, etc.). Quelles pièces les apprenants ajouteront-ils à leur dossier? Encouragez-les à suggérer des critères de sélection des documents à inclure au dossier.

Introduire l'une des fonctions de la composante biographie du PEL

Parlez avec les apprenants des manières dont ils peuvent améliorer leur maîtrise de la langue apprise. Quelles expériences d'apprentissage interculturel ont-ils à leur acquis? Où pourraient-ils faire l'expérience de la langue apprise en dehors de la classe? Comment pourraient-ils tirer profit de telles expériences? Expliquez-leur qu'ils peuvent consigner ces expériences dans la composante biographie du PEL, où ils peuvent également faire état des événements qu'ils considèrent particulièrement marquants pour leur apprentissage de la langue.

Continuer à apprendre au-delà du cadre de la classe de langue

Organisez une rencontre avec un locuteur étranger et demandez à vos apprenants de l'interviewer et d'en faire le blason. Demandez-leur de diviser ce blason en quatre parties, par exemple: famille, éducation, passe-temps, ambitions. Puis, demandez-leur d'utiliser ce blason pour parler de cette personne au reste de la classe. Les élèves pourront ajouter le blason qu'ils auront réalisé à leur dossier pour accompagner les notes qu'ils auront prises lors de l'entretien avec cette personne et/ou de la préparation de leur intervention.

A faire à la maison: réfléchir à comment on peut apprendre en utilisant le PEL

Demandez aux apprenants d'examiner le PEL chez eux et de réfléchir aux manières dont ils pourraient s'en servir pour soutenir leur apprentissage de la langue. Encouragez un échange d'idées en classe. Soyez réceptifs aux idées suggérées par les apprenants. Notez sur une affiche les suggestions qui vous semblent bonnes.

Et pour conclure ...

Comment le PEL peut-il vous aider à enseigner?

Ayant lu ce premier chapitre et à partir de votre propre expérience, comment le PEL peut-il vous aider à enseigner? Nous vous suggérons de rédiger brièvement quelques notes sur les thèmes suivants:

COMMENT J'ORGANISE MON TRAVAIL

COMMENT JE PRÉPARE MON TRAVAIL

COMMENT J'UTILISE LES MANUELS

COMMENT J'ÉVALUE LES APPRENANTS

Vous souhaitez peut-être aussi ajouter à ces rubriques d'autres sujets qui correspondent à vos intérêts particuliers.

Conservez vos notes pour les consulter ultérieurement: nous vous demanderons d'effectuer un exercice similaire à la fin du guide.

Chapitre 2

S'aménager du temps et de l'espace: comment intégrer le PEL dans votre pratique de l'enseignement des langues

S'aménager du temps

Les enseignants sont des personnes très prises qui travaillent sous pression constante. Ils peuvent à tout moment être chargés de plusieurs classes différentes; pour chacune d'elles, ils doivent atteindre des objectifs d'apprentissage officiels, ce qui en pratique se traduit par l'exploitation d'un manuel, voire plusieurs; ils doivent noter l'assiduité des élèves et consigner leur progrès mais aussi préparer et noter leurs tests. De surcroît, ils sont parfois requis d'assister régulièrement à des réunions de professeurs afin de passer en revue les politiques appliquées et de débattre les cas problématiques. S'ils enseignent dans le primaire ou dans le secondaire, ils doivent également rencontrer les parents d'élèves plusieurs fois par an. Dans certains contextes, on peut même requérir d'eux qu'ils rédigent régulièrement des bulletins scolaires. Au vu de l'ensemble des tâches qui leur incombent, et notre liste est loin d'être exhaustive, il ne leur reste que bien peu de temps pour le type de réflexion qui mène à l'expérimentation et à l'innovation dans le cadre de la classe. Il est donc à peine surprenant que les enseignants ayant participé aux projets pilotes aient souvent craint qu'exploiter le PEL ne rajoute à leur emploi du temps déjà très chargé. En voici deux exemples:

Je n'ai pas assez de temps à consacrer au portfolio. J'ai le sentiment de rester à la surface de l'ensemble du projet. Apprendre aux enfants à s'auto-évaluer est un long labeur. (Professeur tchèque enseignant l'anglais dans le secondaire à des élèves âgés de 12 à 15 ans)

J'ai beaucoup appris sur mes élèves, leur motivation et leur potentiel, mais il m'a aussi fallu consacrer davantage de temps à la préparation de mes cours, pour faire face à cette nouvelle expérience, pour donner des commentaires et parler individuellement aux élèves. Je pense que mes efforts ont été récompensés, mais je ne suis pas certaine de pouvoir faire davantage à moins que ceci ne soit intégré à ma charge normale de travail. (Professeur de français dans un lycée russe)

Nous ne saurions prétendre que l'intégration du travail associé au PEL ne placera pas à court terme davantage de pression sur l'emploi du temps des enseignants. Tout changement ou toute innovation requiert un rajout de travail qui se traduit généralement par une charge en temps supplémentaire au départ. Toutefois, nous sommes certains que, si la fonction pédagogique du PEL prend racine, elle donnera très rapidement naissance à une réorientation des apprenants qui ne peut être que très bénéfique aux enseignants. Dans le chapitre 1, nous avons décrit la fonction pédagogique du PEL comme *rendant la procédure d'apprentissage d'une langue plus transparente aux apprenants, les aidant ainsi à développer leur capacité de réflexion et d'auto-évaluation et leur permettant aussi progressivement de devenir de plus en plus responsables de leur propre apprentissage*. Une fois la

procédure mise en marche, les enseignants ne sont pas moins occupés, mais leur vie devient plus facile et l'enseignement plus agréable car leurs élèves comprennent qu'eux aussi sont responsables de ce qui se passe dans la classe.

«Avec quelle fréquence dois-je recourir au PEL?»

Les enseignants participant aux projets pilotes ont souvent posé la question suivante: «Avec quelle fréquence dois-je recourir au PEL?». Il est impossible de donner une réponse simple à cette question, en partie parce qu'elle peut avoir deux sens différents quoique complémentaires. En effet, cette question peut d'une part signifier: «Avec quelle fréquence mes élèves doivent-ils écrire dans leur passeport de langues ou dans leur biographie langagière et avec quelle fréquence doivent-ils rajouter des documents à leur dossier?». Il s'agit probablement là d'une préoccupation particulièrement importante si la version du PEL utilisée par les enseignants comporte de nombreux énoncés à cocher sur *ce que les apprenants sont capables de faire* ou cases à remplir. La question peut également signifier: «Combien de temps dois-je explicitement consacrer aux fonctions pédagogiques du PEL, notamment à la détermination des objectifs d'apprentissage, à la réflexion sur les résultats de l'apprentissage ou à la préparation des apprenants à l'auto-évaluation?»

Pour répondre à la première question, il faut nécessairement tenir compte de nos circonstances particulières. Prenons par exemple les trois cas suivants:

- Un professeur exploitant le PEL dans le premier cycle du secondaire (dans l'optique du niveau A2 du Conseil de l'Europe) fait choisir à ses apprenants trois objectifs à court terme et facilement réalisables, formulés sous forme d'un énoncé définissant *ce que l'apprenant est capable de faire: je peux comprendre des directions simples pour me rendre de A à B, à pied ou en empruntant les transports en commun; je peux expliquer ce que j'aime et n'aime pas à propos de quelque chose. Je peux écrire des descriptions élémentaires très courtes d'événements et d'activités passés et d'expériences personnelles*. Ces objectifs seront l'axe de leur apprentissage pendant les semaines qui suivront. Travaillant par paires ou individuellement, les apprenants évalueront leurs progrès et compareront leurs évaluations avec celles de l'enseignant. Au besoin, ils ajouteront des preuves de leur réalisation à leur dossier. Ils inscriront également la date en marge de chaque objectif dans la biographie lorsqu'ils estimeront y être parvenus. Ils se fixeront de nouvelles cibles en permanence, chaque apprenant travaillant à son propre rythme, réfléchissant aux objectifs définissant *ce qu'il/elle est capable de faire* aussi souvent que nécessaire et choisissant de nouveaux objectifs, jusqu'à ce qu'ils aient maîtrisé tous les aspects d'une compétence particulière. Puis ils inscriront la date dans la case appropriée du profil des compétences langagières du passeport.
- Un professeur qui exploite le PEL dans le second cycle du secondaire décide d'entamer l'année scolaire en demandant à ses élèves de remplir la partie passeport, y compris le profil des compétences langagières. L'auto-évaluation est une base évidente pour une discussion de classe ayant pour thème les objectifs d'apprentissage pour l'année scolaire sous forme d'énoncés définissant *ce que les apprenants sont capables de faire*. Les objectifs de l'ensemble de la classe sont convenus, catégorisés par compétence et rapportés sur des posters affichés dans la classe. Les

apprenants inscrivent alors les objectifs d'apprentissage du premier trimestre dans la composante biographie du PEL. Peu à peu, les activités d'apprentissage génèrent des documents à inclure dans le dossier dont le bilan est dressé à la fin du premier trimestre. C'est alors que les apprenants présentent leur biographie et examinent les travaux du trimestre en se référant aux objectifs d'apprentissage qu'ils s'étaient fixés au début du trimestre. On réitère la même procédure aux deuxième et troisième trimestres et, en fin d'année scolaire, les apprenants reprennent leur passeport et remettent à jour leur grille d'auto-évaluation.

- Des réfugiés récemment arrivés dans le pays d'accueil sont autorisés à suivre un stage de cinq mois conçu pour les préparer aux filières traditionnelles de formation professionnelle et/ou à l'emploi. Leur professeur utilise le PEL de manière similaire à la manière dont l'utilise le professeur du premier exemple, mais à un rythme différent. Les apprenants établissent leur programme d'apprentissage personnel au début du cours, en tenant compte de leur niveau actuel et de leurs objectifs à long terme. Les objectifs personnels d'apprentissage de la langue sont déterminés en un bloc de quatre semaines, autrement dit, une fois par mois les documents du dossier sont révisés, les progrès évalués et de nouveaux objectifs d'apprentissage atteints. Le profil de compétences langagières du passeport est actualisé à la fin du cours.

Les professeurs de ces trois classes très différentes utilisent le PEL presque de la même manière pour planifier, assurer le suivi et évaluer l'apprentissage, mais la production écrite des apprenants du premier cycle du secondaire incluse dans le PEL est plus fréquente que celles des adultes réfugiés qui à leur tour, écrivent plus souvent dans le PEL que les élèves du deuxième cycle du secondaire. Dans les trois classes, le PEL fonctionne parce que les professeurs apportent chacun la même réponse à la question: «Combien de temps dois-je consacrer aux fonctions pédagogiques du PEL?», la réponse étant «Autant de temps que possible». Que leur pratique soit ou non explicitement tournée vers l'aspect matériel du PEL, elle vise à remplir la fonction pédagogique du PEL. Dans chaque classe, les enseignants rappellent aux apprenants les objectifs d'apprentissage convenus et ils ne manquent jamais de les encourager à réfléchir sur leur apprentissage. Ainsi, lorsque les apprenants reprennent leur passeport pour actualiser l'évaluation de leurs compétences, ils concluent une procédure qui, ayant étayé tout leur apprentissage, a été formalisée par la régularité de leurs travaux sur la biographie langagière. La réflexion et l'auto-évaluation sont au coeur même de la fonction pédagogique du PEL et nous y reviendrons dans les chapitres 4 et 5.

S'aménager de l'espace: le programme, le manuel et le PEL

Les enseignants participant aux projets pilotes se sont souvent demandés comment faire de la place au PEL dans la pratique. Leur préoccupation s'est habituellement exprimée sous forme des deux questions suivantes: «Le PEL requiert-il d'aller au-delà du programme?» et «Comment puis-je à la fois exploiter le PEL et boucler le manuel?».

La réponse à la première question est que le PEL soutient tout programme d'apprentissage langagier qui vise à développer la compétence communicative des apprenants. Par principe, les objectifs de tous les programmes communicatifs peuvent

être reformulés sous forme d'énoncés qui définissent *ce que l'apprenant est capable de faire*, énoncés qui forment l'assise de l'auto-évaluation de l'apprenant dans le passeport. De plus, la fonction pédagogique du PEL décrite auparavant qui est de *rendre la procédure d'apprentissage d'une langue plus transparente aux apprenants, les aidant ainsi à développer leur capacité de réflexion et d'auto-évaluation et leur permettant aussi progressivement de devenir plus en plus responsable de leur propre apprentissage*, correspond à l'accent mis de plus en plus fréquemment dans les programmes nationaux et régionaux sur l'aptitude à «apprendre à apprendre» et sur le développement de compétences de réflexion critique.

En outre, il n'y a aucune contradiction entre le PEL et le manuel, bien que la fonction pédagogique du PEL ait manifestement des implications sur la manière d'utiliser le manuel. Si notre but est d'engager nos apprenants sur la voie de la réflexion et de l'auto-évaluation et de leur permettre ainsi de devenir responsable de leur propre apprentissage, nous ne pouvons pas utiliser le manuel comme une simple série de scripts de cours. Si tel était le cas, nous imposerions alors les objectifs et la procédure d'apprentissage implicite de son auteur à nos apprenants. En exploitant le PEL, nous nous engageons dans une procédure constante de débat et de négociation avec nos apprenants, procédure à laquelle le manuel doit toujours être subordonné. Nous devons par conséquent utiliser le manuel librement et de manière imaginative. Il pourra parfois être approprié de laisser à nos apprenants le choix de ce qu'ils souhaitent couvrir dans le manuel.

Thèmes de réflexion personnelle et/ou de discussion entre collègues

Le PEL et le programme: se familiariser avec les niveaux communs de référence et les descripteurs

Comme nous l'avons expliqué au chapitre 1, le PEL renvoie aux six niveaux de compétence langagière élaborés dans le *cadre européen commun de référence*: A1, A2, B1, B2, C1, C2 (A1 étant le niveau le plus bas et C2 le niveau le plus haut). Les paragraphes suivants décrivent chaque compétence (ÉCOUTER, LIRE, INTERACTION ORALE, S'EXPRIMER ORALEMENT EN CONTINU ET PRODUCTION ÉCRITE) à chacun des divers niveaux. Essayez de placer chacun des paragraphes suivants dans l'une des cases vierges du tableau à la page 29. Vous pourrez vérifier vos réponses en revenant à la figure 4, chapitre 1.

- *Je peux communiquer de façon simple à condition que l'interlocuteur soit prêt à répéter ou à reformuler 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 qui correspondent à des besoins immédiats. Je peux répondre à ces mêmes questions.*
- *Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret immédiat, si les gens parlent lentement et clairement.*
- *Je peux communiquer pour des tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour tenir une*

conversation.

- *Je peux communiquer pour des tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour tenir une conversation.*
- *Je peux facilement lire en gros toute forme d'écrit même des textes abstraits, complexes au plan de la structure ou de la langue tels que des manuels et articles spécialisés et des oeuvres littéraires.*
- *Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux exposer de manière détaillée des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux écrire différents types de textes dans un style personnel convaincu, approprié au lecteur cible.*
- *Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en donnant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que l'on attribue personnellement aux événements et aux expériences.*
- *Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières en présentant et en défendant mes opinions.*
- *Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.*
- *Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux donner de brèves raisons ou explications pour un projet ou une idée. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.*
- *Je peux comprendre le contenu essentiel d'énoncés clairs et courants sur des sujets habituels relatifs au travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets d'intérêt personnel ou professionnel si le débit est relativement lent et clair.*

Faire correspondre le PEL à votre programme

Examinez votre programme. Les objectifs communicatifs sont-ils formulés sous forme d'énoncés qui définissent *ce que je suis capable de faire* par exemple: *Je peux raconter succinctement et simplement des événements ou des activités?* Si tel est le cas, comparez ces énoncés au résumé des descripteurs inclus dans la grille pour l'auto-évaluation (chapitre 1, figure 1.3 et 1.4) et assignez à chacun des énoncés définissant *ce que l'apprenant est capable de faire* contenu dans le programme l'un des niveaux communs de référence du Conseil de l'Europe. Si les objectifs communicatifs de votre programme sont énoncés d'une autre manière, reformulez-les en une série d'énoncés définissant *ce que je suis*

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
C O M P R E N D R E	Écouter		Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.		Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.		
P A R L E R	Prendre part à une conversation			Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans un pays où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).		Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.			Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par ex. de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.			Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une oeuvre littéraire.

capable de faire (notamment les énoncés associés à la COMPÉTENCE ORALE).

Activités correspondant à la fonction pédagogique du PEL

Évaluer l'efficacité des activités d'apprentissage

Préparez-vous à cette activité en dressant une liste des activités pédagogiques que vous aimez particulièrement utiliser. Parmi celles-ci, quelles sont celles qui parviennent le mieux à impliquer vos élèves dans leur apprentissage.

Demandez à vos élèves quelles sont les activités qu'ils préfèrent, quelles sont celles qu'ils considèrent les plus efficaces et quelles sont celles qui exigent beaucoup de travail. Puis demandez-leur quelles sont les activités qu'ils pourraient faire par eux-mêmes. Considérez les possibilités suivantes:

VÉRIFICATION DE LEUR PROPRE TRAVAIL ET DU TRAVAIL DES AUTRES

LECTURE PAR PAIRES OU EN PETITS GROUPES

SÉLECTION DE LEURS PROPRES TRAVAUX À FAIRE À LA MAISON

DÉTERMINATION DE LEURS PROPRES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

ASSISTANCE AUX APPRENANTS LES MOINS COMPÉTENTS

CRÉATION/ÉVALUATION DE LEUR PROPRE TRAVAIL

Réalisez une affiche sur laquelle figureront les activités choisies par la classe et renvoyez-y les apprenants régulièrement.

Gros plan sur l'apprentissage «ensemble»

Demandez aux apprenants de se grouper par paires pour pratiquer un bref monologue (par. ex.: A1 - *peut se décrire, parler de ce qu'il/elle fait et dire où il/elle habite*). Attribuez une durée limite à cette activité, par exemple: une minute. Expliquez aux apprenants que l'un des partenaires interprétera le monologue alors que l'autre jouera le rôle du professeur, en vérifiant la durée et en écoutant attentivement afin d'être en mesure de formuler des commentaires constructifs. Puis les rôles seront inversés. Vous pouvez encore demander à vos apprenants de se mettre par groupes de quatre et d'utiliser la même méthode pour pratiquer un dialogue simple (par exemple: A2: *parler de ce que l'on va faire ce soir et ce week-end*).

Avant d'entamer cet exercice, aidez les apprenants à élaborer une liste des critères qui leur permettront de juger la performance des uns et des autres et d'attirer l'attention sur ce qu'ils devront spécifiquement pratiquer.

Encouragez les apprenants à créer leurs propres documents d'apprentissage

A partir des exemples d'échelles (Annexe 1) ou des listes de repérage pour l'auto-évaluation (Annexe 2), sélectionnez un énoncé-cible déterminant *ce que je peux faire* approprié à l'actuel niveau de compétence langagière de vos apprenants. Demandez-leur de former des paires et attribuez à chacune de ces paires la tâche de préparer un exercice pour leurs camarades de classe. Par exemple si vos apprenants sont de niveau A2, vous pouvez choisir comme énoncé-cible: *je peux relever les informations importantes dans des communiqués de presse ou dans des articles de journaux simples clairement structurés et illustrés, dans lesquels les chiffres et les noms jouent un rôle important* (liste de repérage pour l'auto-évaluation, A2, LIRE). Vous pourrez également demander à chaque paire d'apprenants de rédiger cinq énoncés vrais/faux ou cinq questions de compréhension à partir d'un texte que toute la classe aura lu. Chaque paire d'apprenants pourra alors échanger ses exercices avec la paire voisine.

Notez que cette activité peut être utilisée avec des apprenants de tous niveaux de compétence. Mettez l'accent sur le fait qu'il est important que leur exercice contiennent aussi peu d'erreurs que possible. Encouragez-les à s'entraider pour relever et corriger les fautes et à vous consulter en cas de doute.

Encouragez vos apprenants à créer une banque d'activités d'apprentissage

Si les apprenants créent régulièrement des tâches les uns pour les autres, vous pourrez progressivement créer une banque d'activités d'apprentissage faites sur mesure. Les exercices conçus en classe pourront être réécrits lisiblement à la maison et, au besoin, un corrigé ou des solutions pourront y être ajoutés. Les exercices pourront être catégorisés selon la compétence ou le niveau et rangés pour être facilement accessibles aux apprenants. Assurez-vous que tous les apprenants contribuent régulièrement à cette banque. Toutes les quinzaines ou tous les mois, encouragez-les à choisir un exercice de cette banque à faire à la maison.

S'entretenir avec un locuteur natif ou avec un apprenant plus compétent

Le PEL met l'accent sur le fait que l'apprentissage des langues peut avoir lieu aussi bien dans le cadre qu'en dehors de la classe. L'une des manières de faire comprendre ce phénomène aux apprenants est de faire rencontrer à la classe un locuteur étranger que les élèves pourront interviewer. Divisez votre classe en groupes de trois ou quatre élèves et attribuez à chaque groupe la tâche de dresser (dans la langue cible) une liste de questions à poser à l'interlocuteur étranger. Chaque groupe devra traiter un aspect différent, par exemple un groupe pourra interroger l'interlocuteur étranger sur son enfance, un autre sur sa profession alors qu'un troisième groupe pourra s'enquérir sur les coutumes de son pays. Une fois les entretiens finis, chaque groupe pourra rédiger un rapport et le partager avec le reste de la classe.

Cette tâche implique l'usage intensif de la langue cible: l'interaction orale, la compréhension orale et la production écrite (aussi bien prendre des notes que rédiger un rapport). Cet exercice devrait les aider à surmonter leur appréhension à s'exprimer dans la langue cible. Relevez que, les apprenants ayant le contrôle pendant l'intégralité de la tâche, la prise de décision n'incombe plus à l'enseignant.

Une activité qui aide à préparer les apprenants à un examen et qui leur montre qu'ils sont responsables de leur propre apprentissage

Avant de passer un examen, parlez avec vos élèves de ce qu'ils doivent faire afin d'y être reçus. Faites les travailler en groupes pour planifier le travail, déterminer des activités pertinentes et identifier les critères selon lesquels leur performance sera jugée. Aidez les à faire correspondre leurs cibles et leurs activités d'apprentissage avec les niveaux communs de référence, les exemples d'échelles et les listes d'auto-évaluation.

Cette activité devrait rappeler aux enseignants et aux apprenants deux choses; premièrement qu'il est peu probable que l'apprentissage soit effectif si la responsabilité et l'initiative reposent exclusivement sur l'enseignant et deuxièmement qu'il ne faut jamais perdre de vue les objectifs de communication, même lorsque l'on prépare un examen.

Deux derniers thèmes de réflexion personnelle et/ou de discussion entre collègues

Analyser l'impact des activités d'apprentissage

Revenez sur les six activités d'apprentissage présentées dans ce chapitre. Parmi celles-ci quelles sont celles qui selon vous:

- motiveront le plus probablement vos apprenants?
- les aideront le plus probablement à comprendre le but de leur apprentissage?
- créeront le plus probablement une atmosphère se prêtant à un apprentissage plus solide et plus efficace?
- soutiendront le plus probablement le développement de l'autonomie des apprenants?

Justifiez vos réponses par écrit.

Utiliser le manuel plus efficacement

Choisissez une section quelconque du manuel. Compte tenu de l'argumentation et des exemples présentées dans ce chapitre, de quelle manière envisageriez-vous d'utiliser cette section pour soutenir la fonction pédagogique du PEL et aider vos élèves à devenir plus autonomes?

Chapitre 3

Comprendre et utiliser les niveaux communs de référence et les descripteurs

Les niveaux communs de référence du Conseil de l'Europe sont fondamentaux au PEL. Comme nous l'avons constaté, ils constituent la base de l'auto-évaluation des apprenants dans le passeport et servent d'axe de repère pour les objectifs d'apprentissage que les apprenants consignent et pour la nouvelle auto-évaluation qu'ils entreprennent dans leur biographie langagière. Il était inévitable que les compétences, niveaux et descripteurs aient dominé les chapitres 1 et 2 et il est probable que ceux-ci et les concepts qu'ils représentent vous sont dorénavant familiers. Toutefois, ils sont si centraux à la structure et au rôle du PEL qu'il convient désormais de leur consacrer exclusivement un chapitre.

Problèmes et solutions

Les commentaires des enseignants participant aux projets pilotes ont mis en évidence que les niveaux et les descripteurs soulevaient trois types de problèmes. Les enseignants ont tout d'abord eu du mal à faire correspondre les termes généraux dans lesquels les descripteurs sont formulés à la situation spécifique de leurs élèves, comme en témoignent les trois réactions suivantes:

J'ai du mal à situer les niveaux particuliers.

Les descripteurs ne sont pas suffisamment spécifiques pour les jeunes enfants.

Il serait utile que la totalité des connaissances requises soit spécifiée avec davantage de précision à chaque niveau.

Pour résoudre ce problème, il suffit de reconnaître la nécessité de développer chaque descripteur en fonction de l'âge, des besoins et des intérêts des apprenants concernés. Les exemples d'échelles qui figurent dans l'Annexe 1 et les listes de repérage pour l'auto-évaluation de l'Annexe 2 fournissent une assistance estimable à cet égard, il est néanmoins utile de garder à l'esprit que les apprenants eux-mêmes peuvent contribuer au processus (comme l'impliquent déjà certaines activités de classes incluses aux chapitres 1 et 2). Ce travail d'expansion devra se concrétiser par des listes d'objectifs communicatifs précis qui pourront être utilisées pour générer des exercices d'apprentissage.

Prenons par exemple la compréhension écrite au niveau le plus bas, soit A1: *Peut comprendre des noms, des mots familiers et des phrases très simples, par exemple sur des annonces ou des affiches ou dans des catalogues.* Ce descripteur résume l'emploi communicatif le plus élémentaire concernant la lecture. Toutefois le comportement communicatif dans lequel cet emploi est intégré varie d'un groupe d'apprenants à l'autre. Par exemple, il semblera naturel à la plupart des apprenants adultes de

développer cette compétence de lecture fondamentale en travaillant à partir de notices, d'affiches et de catalogues authentiques, alors que, dans une classe du primaire, il peut s'avérer beaucoup plus sensé, tant pour l'enseignant que pour les apprenants, de créer leurs propres affiches et notices en nommant des objets de la classe et en rappelant aux apprenants les formules fréquemment utilisées et les instructions concernant la classe. De manière similaire, le descripteur associé à l'écriture au niveau B1: *Peut écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel. Peut écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions*, produira nécessairement divers sujets et une gamme d'expériences et d'impressions différente d'un groupe d'apprenants à l'autre.

Certains enseignants ont ensuite trouvé les descripteurs trop généraux pour que les élèves puissent identifier leurs progrès même sur une longue période:

Les niveaux du *cadre européen commun* sont si vastes qu'ils ne permettent pas à la grande majorité des apprenants d'apprécier les progrès qu'ils ont fait à long terme (notamment sur une année scolaire). Ce facteur contribue à démotiver les apprenants et l'intérêt qu'ils manifestent pour le portfolio s'amenuise rapidement.

Pour résoudre ce problème, on peut d'abord constater que le récapitulatif des compétences et des niveaux inclus dans le passeport de langues du PEL couvre la gamme intégrale des compétences possibles dans une langue étrangère, depuis le niveau débutant jusqu'au niveau du locuteur quasi natif. Seule une très petite proportion des apprenants atteint les niveaux C1 et C2, et ce seulement après de nombreuses années d'apprentissage. Il est donc peu surprenant que les apprenants restent à un même niveau du Conseil de l'Europe pendant plusieurs mois, voire plusieurs années dans certains cas, bien que de nombreux signes de progrès puissent se manifester. S'ils utilisent le PEL de la manière décrite dans le chapitre 2, la biographie, plutôt que le passeport, sera l'axe principal de détermination et d'évaluation des objectifs d'apprentissage et le profil de compétences langagières du passeport ne sera réactualisé qu'occasionnellement. Notons par ailleurs qu'on peut remplir le profil de compétences langagières de deux manières bien distinctes. On peut soit cocher les cases des diverses compétences et niveaux une fois ceux-ci atteints; mais on peut aussi ombrer ces cases progressivement à mesure que l'on progresse vers la maîtrise totale de chaque niveau. Cette dernière technique concorde parfaitement avec l'approche pédagogique décrite dans le chapitre 2.

Il convient à ce stade d'attirer l'attention sur le fait que les niveaux et les échelles qui étayent le PEL, contrairement à une règle, ne sont pas une mesure linéaire, comme l'explique le *cadre européen commun* (section 2.2):

Il n'existe pas d'échelle ni d'ensemble de niveaux qui puisse se prévaloir d'être ainsi linéaire. Même si le *Waystage* (Niveau intermédiaire ou de survie) [A2] se situe à mi parcours du Niveau seuil (*Threshold*) [B1] sur une échelle de niveaux, et le Niveau seuil (*Threshold*) [B2] à mi parcours du *Vantage* (Niveau avancé ou indépendant - la nouvelle spécification du Conseil de l'Europe en préparation), l'expérience que l'on a des échelles existantes tend à prouver que les apprenants prendront plus de deux fois le temps nécessaire pour atteindre le Niveau seuil qu'ils ne l'avaient fait pour atteindre le *Waystage*, et aussi plus de deux fois le temps qu'il leur a fallu pour le Niveau seuil avant d'atteindre le *Vantage* - et ce même si ces niveaux paraissent équidistants -, à moins que le rythme d'apprentissage ne soit accéléré. La cause en est l'indispensable élargissement de la gamme des activités, des aptitudes et des discours, une nécessité que reflète la présentation fréquente des

échelles de niveaux sur un diagramme en forme de cornet de glace, un cône en trois dimensions, évasé vers le haut. La plus extrême prudence doit être exercée si l'on utilise une échelle de niveaux pour calculer le temps moyen d'apprentissage «assis» (ou en face à face) nécessaire à l'atteinte de tel ou tel objectif.

On peut présenter la même argumentation en ce qui concerne le nombre de mots dont les apprenants ont besoin pour être capables de maîtriser adéquatement divers niveaux. Le niveau A2 requiert un vocabulaire d'environ 850 vocables, le niveau B1 environ 1 500 (le *niveau seuil* [van Ek 1976], qui correspond au niveau B1 contient environ 1 500 vocables). Toutefois, on a calculé que, afin d'être reçu à l'examen d'anglais du Cambridge First Certificate, qui correspond au niveau B2, les apprenants avaient besoin d'un vocabulaire de 4 500 mots, comprenant plus de 8 000 valeurs sémantiques (Gairns et Redman 1986, p.58). Ces faits sont repris en figure 3.1.

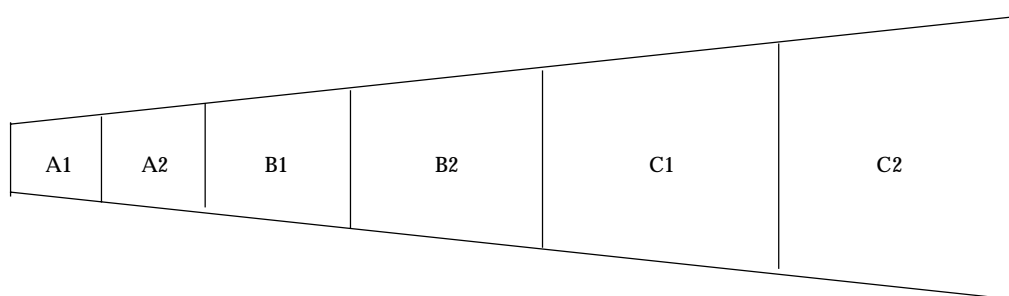


Figure 3.1

Le troisième problème formulé par les enseignants est celui de l'évaluation des apprenants par rapport aux critères d'un niveau particulier.

Je ne sais pas quand je peux confirmer qu'un élève est parvenu à maîtriser un niveau particulier.

Ce problème provient probablement du fait que les enseignants sont habitués à travailler avec des tests normatifs qui classent les apprenants par ordre de compétence. Il est donc difficile pour nous d'accepter que même les élèves les moins aptes peuvent répondre aux critères contenus dans les descripteurs, aussi peu compétents soient-ils. Les niveaux et les descripteurs du Conseil de l'Europe et le PEL requièrent que nous ne pensions pas à nos apprenants de manière négative (soit par la mesure selon laquelle ils ne parviennent pas à atteindre la perfection) mais de manière positive (ce qu'ils sont effectivement capables de faire dans la langue cible). Si nos traditions d'évaluation normatives font qu'il nous est difficile d'accepter ce fait, il peut s'avérer utile de comparer la réalisation de l'un de ces niveaux à l'obtention du permis de conduire: en effet tous les détenteurs d'un permis de conduire peuvent conduire un véhicule, mais il est manifeste que certains conducteurs sont plus compétents que d'autres. Les examens à tous les niveaux continueront sans aucun doute à classer les apprenants par ordre de compétence. Toutefois, lorsqu'ils travaillent sur le PEL, les apprenants peuvent progressivement développer leur propre norme à mesure qu'ils apprennent à comparer leurs compétences actuelles par rapport à leur niveau le mois, le trimestre ou l'an passé.

Comment une enseignante a exploité les descripteurs

De nombreux enseignants ayant participé aux projets pilotes ont découvert quelles étaient les échelles de compétence, les niveaux et les descripteurs du Conseil de l'Europe qui les aidaient à approfondir ce qu'est véritablement l'enseignement d'une langue. De nombreux enseignants se sont servis des descripteurs pour déterminer des objectifs et préparer des activités d'apprentissage. A cet égard, il est utile de se pencher plus en détails sur le travail effectué par une enseignante tchèque du primaire, cette expérience fournissant un modèle adaptable à des apprenants de tous âges ou de tout niveau de compétence.

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

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

1. Open the door and go out from classroom
2. Go to the left to the table with ceramics
3. Find the glass and write on your paper what is in the glass.
4. Turn and go down. Stop under the steps. Turn right and find the glass. Write what is in the glass.
5. Go to the box with the school magazine and take the paper with colour of grass.
6. Come quickly to your classroom.¹

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

-
- 1
 1. Ouvrir la porte et sortir de la classe.
 2. Se diriger vers la gauche en direction de la table en céramique.
 3. Trouver le verre et écrire sur votre feuille ce qu'il y a dans le verre.
 4. Se retourner et descendre. S'arrêter en bas des marches. Tourner à droite et trouver le verre. Écrire ce qui est dans le verre.
 5. Aller vers la boîte à magazines scolaires et prendre le papier vert.
 6. Se presser de rentrer en classe.
-

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

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

Thèmes de réflexion personnelle et/ou de discussion entre collègues

Gros plan sur la compréhension de l'oral

Les six paragraphes suivants reprennent les descripteurs des six niveaux de compréhension orale (A1 à C2). Quels descripteurs appartiennent à quel niveau? Vérifiez vos réponses en vous reportant à la figure 1.4, chapitre 1.

Je peux comprendre le contenu essentiel d'énoncés clairs et courants sur des sujets habituels relatifs au travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets d'intérêt personnel ou professionnel si le débit est relativement lent et clair.

Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret immédiat, si les gens parlent lentement et clairement

Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret immédiat, si les gens parlent

Je n'ai aucune difficulté à comprendre la langue orale, en direct ou à la radio, même si le débit en est rapide, à condition d'avoir le temps de me familiariser avec l'accent.

Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à tout ce qui me concerne de très près (par ex. information personnelle et familiale de base, achats, géographie locale, travail). Je peux saisir l'essentiel de messages et d'annonces simples et clairs.

Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations soient seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films presque sans effort.

Je peux comprendre des conférences et discours longs et même suivre une argumentation si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.

Quel est votre niveau de COMPRÉHENSION DE L'ORAL dans la langue que vous enseignez? Consultez à nouvelle reprise le grille pour l'auto-évaluation (figure 1.4, chapitre 1); reportez-vous également aux exemples d'échelles en Annexe 1 et aux listes de repérage pour l'auto-évaluation en Annexe 2.

Utilisez la grille d'auto-évaluation, les exemples d'échelles et les listes de repérage pour l'auto-évaluation pour mesurer votre maîtrise des autres compétences langagières? Avez-vous atteint le même niveau dans chacune de ces compétences?

Analyser ensuite la grille d'auto-évaluation, les exemples d'échelles et les listes de repérage pour l'auto-évaluation du point de vue de vos élèves. Quel est leur degré de maîtrise par rapport à chacune des compétences? Comment vous attendez-vous à ce qu'ils progressent durant la période pendant laquelle vous leur ferez cours?

Gros plan sur le compréhension de l'écrit

Voici quatre descripteurs tirés de l'échelle LIRE POUR S'ORIENTER, certains segments ayant été laissés vierges. Complétez chacun des quatre énoncés suivants par l'un des segments de phrase numérotés de 1 à 4 ci-dessous.

B2 *Peut rapidement lire*

B1 *Peut trouver et comprendre.....comme des lettres, des brochures et des documents officiels courts.*

A2 *Peut trouvermessages publicitaires, prospectus, menus, listes de référence et horaires.*

A1 *Peut comprendre... sur des notices simples dans les situations les plus courantes de la vie quotidienne.*

1. les informations pertinentes dans les documents de la vie quotidienne
2. des textes longs et complexes, en repérant les détails pertinents
3. les noms et mots de bases et les formules élémentaires
4. les informations prévisibles dans un document simple de la vie quotidienne

Vérifiez vos réponses dans l'Annexe 1.

Appliquer les descripteurs à vos élèves.

Efforcez-vous de résumer ce que vos apprenants peuvent faire dans la langue cible en une série d'énoncés qui définissent *ce qu'ils sont capables de faire* en les classant sous les cinq rubriques suivantes: ÉCOUTER, LIRE, INTERACTION ORALE, S'EXPRIMER ORALEMENT EN CONTINUE et PRODUCTION ÉCRITE.

Appliquer les descripteurs au manuel

Réalisez un tableau comportant cinq rangées (une rangée par compétence: ÉCOUTER, LIRE, INTERACTION ORALE, S'EXPRIMER ORALEMENT EN CONTINUE, PRODUCTION ÉCRITE) et une colonne pour chacun des niveaux de compétence concernant vos apprenants (pour les élèves du primaire, vous n'aurez peut-être besoin que d'une seule colonne: A1; pour des adultes débutants de deux colonnes: A1 et A2; pour des apprenants du premier cycle du secondaire: deux colonnes: A2 et B1; et pour les élèves du deuxième cycle du secondaire deux colonnes: B1 et B2). Avant de commencer chaque unité du manuel, passez-la en revue et reportez les compétences communicatives, les connaissances linguistiques et le vocabulaire couverts sur cette grille. Cet exercice vous aidera à associer le manuel plus étroitement avec les objectifs communicatifs de vos élèves et l'emploi authentique de la langue cible. Cet exercice vous aidera également à intégrer le PEL à votre pratique.

Activités d'exploitation des descripteurs pour la classe***Utiliser les descripteurs pour déterminer les objectifs de toute la classe***

Au début du cours/trimestre/ de l'année scolaire, entretenez-vous avec les apprenants de ce qu'ils devraient être capables de faire à la fin du cours/trimestre/de l'année scolaire. Aidez-les à formuler leurs objectifs en recourant à des énoncés qui définissent *ce qu'ils sont capables de faire* et demandez leur de les résumer sur des posters qui peuvent être affichés sur le mur de la classe et de les copier dans leur biographie. Parlez leur de la démarche à suivre afin de réaliser ces objectifs et rappelez-la leur à intervalles réguliers. Les apprenants peuvent apposer leur signature en marge des divers objectifs à mesure qu'ils les atteignent.

Utiliser les descripteurs pour faire le bilan des progrès et déterminer les objectifs d'apprentissage individuels

Demandez aux apprenants de se grouper par paires. Demandez-leur d'examiner de près les descripteurs d'une compétence particulière du niveau qu'ils visent actuellement (notamment LIRE A1, INTERACTION ORALE B2) et d'analyser (i) ce qu'ils sont déjà capables de faire par rapport à ces descripteurs et (ii) le travail qui leur reste à faire. Demandez aux apprenants de se fixer chacun un objectif qu'ils aimeraient atteindre au cours de la semaine qui suit et d'en parler avec leur partenaire. Demandez-leur de consigner cet objectif dans leur biographie langagière. Que doivent-ils faire pour atteindre cet objectif? Un mois après, demandez aux apprenants de

travailler par paires de nouveau pour évaluer s'ils ont atteint cet objectif. (En rendant les apprenants responsables de la prise de décision à ce niveau, vous faites la promotion d'une approche plus détaillée de l'apprentissage. Votre objectif n'est pas d'être épuisé(e) à la fin du cours mais de concevoir des moyens de faire travailler les élèves !)

Aider vos apprenants à associer les niveaux et descripteurs à leur manuel

Avant d'entamer un nouveau chapitre du manuel, passez-le brièvement en revue avec vos apprenants. Faites leur identifier l'objectif principal du chapitre et faites leur formuler cet objectif en un ou plusieurs énoncés déterminant *ce qu'ils sont capables de faire*. Une fois le chapitre terminé, faites travailler les apprenants par paires pour évaluer dans quelle mesure ils ont atteint leur(s) objectif(s).

Dernier thème de réflexion individuelle et/ou de discussion entre collègues

Quel impact l'utilisation des échelles de compétence du Conseil de l'Europe et les descripteurs ont-ils sur votre pratique de l'enseignement et vos apprenants? Arrêtez-vous particulièrement sur les aspects suivants:

ENSEIGNEMENT ET OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

MOTIVATION DES APPRENANTS

ÉVALUATION

Chapitre 4

Motivation, réflexion et apprendre à apprendre

Dans le chapitre 1, nous avons reproduit les affiches sur lesquelles deux groupes d'enseignants tchèques ont résumé leur expérience du PEL (figures 1.15 et 1.16, page 17). La première chose mentionnée par les deux groupes est l'impact positif du PEL sur la motivation des apprenants, mais les deux affiches mentionnent que le PEL aide à faire davantage réfléchir les apprenants à leur apprentissage.

Les apprenants consacrent davantage de temps à réfléchir à leurs aptitudes et à leurs connaissances langagières.

Les apprenants réfléchissent davantage à ce qu'ils peuvent faire.

Il est donc clair que la réflexion est centrale à la fonction pédagogique du PEL telle qu'elle est définie dans le chapitre 1: *rendre la procédure d'apprentissage d'une langue plus transparente aux apprenants, les aidant ainsi à développer leur capacité de réflexion et d'auto-évaluation et leur permettant aussi progressivement de prendre de plus en plus en charge leur propre apprentissage*. Ce qui explique pourquoi les activités de classe conçues pour introduire le PEL (chapitre 1), l'intégrer au programme et au manuel (chapitre 2) et exploiter explicitement les échelles et les descripteurs du Conseil de l'Europe (chapitre 3), requièrent toutes la réflexion des apprenants.

Dans ce chapitre, nous souhaitons parler davantage du lien qui existe entre la réflexion, la motivation et la faculté d'apprendre à apprendre pour offrir quelques idées sur les divers rôles que la réflexion peut jouer dans l'apprentissage des langues et dans l'emploi de la langue et pour parler de deux thèmes que nous estimons essentiels, à savoir: l'emploi de l'écriture pour stimuler et capter la réflexion et l'importance du développement progressif de la capacité des apprenants à réfléchir sur la langue cible.

Motivation et apprendre à apprendre

De tous les problèmes auxquels les enseignants de langue sont confrontés, le manque de motivation des apprenants est probablement le plus souvent mentionné. Certains abordent la question en faisant de leur mieux pour rendre leur pratique animée et intéressante par la sélection d'activités d'apprentissage stimulantes et de documents attrayants. Toutefois, le réconfort de cette approche n'est qu'éphémère et ne dure que jusqu'à la fin des activités et l'épuisement des documents. Le défi est donc de faire dire à l'apprenant ce qu'il trouve intéressant et de lui faire partager la responsabilité d'assurer que ce qui se passe dans la classe correspond à ses intérêts et lui est utile. Cette approche a été adoptée par Leni Dam, professeur d'anglais dans le premier cycle du secondaire au Danemark. Elle s'exprime en ces termes (Dam 1995, p.2):

Au milieu des années 1970, j'ai commencé pour la première fois à travailler avec des élèves de 14 à 16 ans dans des classes de langue de niveaux mixtes. J'ai alors été confrontée à l'attitude blasée fréquemment caractéristique des élèves de cette tranche d'âge ainsi qu'à un manque général d'intérêt pour l'anglais comme matière scolaire. Afin de survivre, il a fallu que je modifie mon rôle habituel de professeur. J'ai essayé de faire participer mes élèves, ou plutôt je les ai forcés à participer aux décisions concernant notamment le choix des activités de classe et des documents pédagogiques.¹

En changeant de rôle, Leni Dam s'est ainsi assurée que les apprenants ne pouvaient plus attendre passivement en classe qu'elle dicte ses nouvelles consignes. Il leur a fallu prendre leurs propres initiatives d'apprentissage, autrement dit, ils ont dû réfléchir, ce qui signifie qu'ils n'ont pas pu faire autrement que de participer. C'est ainsi que les problèmes de motivation se sont progressivement dissipés. Leni Dam décrit l'effet d'avoir délégué cette responsabilité aux apprenants en ces termes:

J'ai vite réalisé qu'en rendant partiellement les élèves responsables de la préparation et de l'exécution d'activités d'apprentissage/enseignement, ils participaient activement et apprenaient mieux. Cette démarche a également intensifié leur aptitude à évaluer la procédure d'apprentissage. Ainsi, un cercle vertueux s'est créé: savoir COMMENT on apprend facilite et influence CE QUE l'on apprend et permet d'avoir une meilleure idée de COMMENT on apprend. (ibid.)

Il est important de relever que les rôles ayant été inversés, celui de Leni Dam n'avait aucunement perdu d'importance. En effet, elle est nécessairement restée responsable de la création et du maintien d'une dynamique au sein de la classe: si tel n'avait pas été le cas, bien peu d'apprentissage aurait eu lieu. Elle s'est alors peu à peu rendue compte qu'elle pouvait déléguer de plus en plus de responsabilités et de contrôle à ses élèves, mais il fallait encore qu'elle soit sûre que ce qui se passait dans sa classe coïncidait avec les exigences du programme.

Une approche pédagogique qui ne requiert jamais des apprenants qu'ils prennent d'initiatives et par conséquent réfléchissent à leur apprentissage, peut néanmoins contourner le problème du manque de motivation des apprenants. Telle est l'expérience de Hanne Thomsen, professeur d'anglais et d'allemand dans le premier cycle du secondaire au Danemark:

Pour moi, il est désormais clair, et c'était ce que j'attendais de moi-même en tant que professeur à l'époque, que toutes les initiatives m'appartenaient. J'étais la «propriétaire des projets»; grâce à mon enthousiasme, je parvenais à faire participer mes élèves à «mes projets» avec plaisir et de bons résultats - ou alors je les en persuadais. (Thomsen 2000, p.72)

Du fait que l'on ne leur avait jamais demandé de penser par eux-mêmes, les élèves de Hanne Thomsen continuaient à dépendre d'elle, ce qu'elle ne manquait pas de trouver surprenant:

Si je m'absentais de l'école pendant quelques jours, j'étais franchement étonnée de constater à mon retour le peu de travail que les élèves avaient pu faire avec le/la remplaçant(e) durant mon absence. Je pensais qu'après tout ils connaissaient parfaitement bien le déroulement d'un cours d'anglais et avaient été préparés à l'avance. Ils disaient alors que c'était différent avec ma/mon collègue. Et on pouvait sans aucun doute m'entendre leur faire la morale «C'était votre responsabilité. Je m'attendais à ce que...». Le fait est, et je m'en aperçois maintenant, qu'on ne leur avait jamais autorisé à prendre d'initiatives ou de responsabilités concernant ce qui se passait dans le cours, et encore moins concernant leur propre apprentissage. (ibid.)

Du point de vue pédagogique, le PEL est avant tout un instrument étudié pour

encourager les apprenants à réfléchir sur leur apprentissage en le rendant visible et à partir de là les aider à prendre leurs propres initiatives.

Quelques réflexions sur la réflexion

Dans ce guide, par «réflexion» nous entendons ce qui englobe la pensée consciente et concentrée. Il est peut-être déjà clair que cette définition, qui n'a de simple que les dehors, couvre une gamme complexe de comportements mentaux. Lors de l'apprentissage d'une langue, on peut réfléchir sur les faits concernant la langue cible, les procédés selon lesquels nous visons à la maîtriser et les processus impliqués dans son emploi. Qui plus est, nous pouvons réfléchir avant de nous engager dans une activité d'apprentissage ou dans une tâche communicative (PLANIFICATION), pendant l'exécution d'une activité ou d'une tâche (SUIVI) et après que nous l'ayons achevée (ÉVALUATION).

Le PEL permet aux apprenants de s'impliquer dans chacun de ces trois types de réflexion. Par exemple, consigner les objectifs d'apprentissage dans la biographie est une forme de planification; la pratique d'une tâche communicative requière que les apprenants suivent leur performance et, lorsqu'ils sélectionnent les documents à inclure dans le dossier, font le bilan des objectifs d'apprentissage dans la biographie et ajoutent des éléments à leur profil de compétences langagières, ils pratiquent l'auto-évaluation. Bien entendu, en pratique, les objets et les procédés de la réflexion se confondent souvent. Ainsi la préparation d'une activité d'apprentissage spécifique peut requérir la réflexion sur un aspect quelconque de la langue cible ainsi que sur la manière dont l'activité doit être exécutée; tandis que suivre l'exécution d'une activité peut révéler un problème qui ne peut être résolu que par une nouvelle planification.

En termes pédagogiques, nous ferions donc mieux d'encourager une approche de la réflexion d'ensemble sur l'apprentissage plutôt que de nous efforcer à développer divers types de réflexion séparément. La langue cible et les processus d'apprentissage et son emploi sont tous impliqués lorsque nous tentons de répondre aux cinq questions que Leni Dam pose systématiquement à ses apprenants (voir Dam 1995):

- Qu'apprenons nous?
- Pourquoi?
- Comment?
- Dans quelle mesure notre apprentissage est-il une réussite?
- Quelle est l'étape suivante?

L'organisation du travail par paires et en groupes appropriés joue un rôle essentiel dans le développement de la capacité de réflexion des apprenants: dans toute tâche de collaboration les participants expriment entre eux les pensées et les plans qui pourraient ne pas être examinés s'ils devaient exécuter la même tâche seuls. C'est la raison pour laquelle tant d'activités de classe suggérées dans ce guide requièrent que les apprenants travaillent par paires ou en petits groupes. Il est également essentiel d'écrire, en partie du fait que cette activité fournit un axe de discussion et en partie du fait qu'elle aide à clarifier ce que nous pensons et fournit un nouveau stimulus de réflexion. On tend naturellement à imaginer que nous pensons d'abord et que nous

écrivons par la suite. Néanmoins Andy Clark affirme que certaines idées ne nous viennent que lorsque nous les écrivons (Clark 1997, pp.207f.). Il explique le processus par analogie avec l'évolution d'une mangrove:

Prenons un arbre qui pousse sur une île, qu'y a-t-il en premier? Il est naturel (et habituellement correct) de penser que l'île fournit le sol fertile dans lequel une graine chanceuse est venue se poser. Toutefois les mangroves constituent une exception révélatrice à cette règle générale. La mangrove pousse à partir d'une graine flottante qui s'établit dans l'eau et prend racine dans des bancs de boue peu profonds. Le jeune plant envoie des racines verticales complexes au travers de la surface de l'eau culminant par ce qui ressemble en fait à un petit arbre sur pilotis. Le réseau complexe de racines aériennes contribue toutefois rapidement à collecter du sol, des herbes et des débris flottants. Ultérieurement, l'accumulation de matières piégées forme un îlot. Au fil du temps, cet îlot s'agrandît. Une masse croissante de ce type d'îles peut éventuellement fusionner finissant ainsi par relier le rivage aux arbres. Pendant toute cette procédure et malgré nos intuitions initiales, c'est le sol qui a progressivement été créé par les arbres.

La pertinence de «l'effet mangrove» par rapport aux processus de réflexion qui nous concerne ici devrait être évidente, surtout lorsque l'on garde à l'esprit que l'objet de ces processus est la langue cible et la manière dont nous l'apprenons et l'utilisons.

Le langage de la réflexion

Dans les chapitres antérieurs, nous avons décrit diverses activités d'apprentissage qui commencent par une discussion puis requièrent des apprenants qu'ils exécutent une tâche qui implique la réflexion. La question incontournable est alors de savoir dans quelle langue la discussion et la réflexion qui en découlent doivent être conduites? La même question se pose en qui concerne le PEL, surtout à l'égard de l'élément biographie: les apprenants doivent-ils déterminer leurs objectifs d'apprentissage et consigner les expériences interculturelles et d'apprentissage importantes dans la/les langue(s) cible(s) ou dans leur langue maternelle?

La réponse à ces deux questions se divise en deux parties. Premièrement, on ne doit pas se cacher derrière le manque de compétence langagière dans la langue cible pour ne pas s'impliquer dans le processus de réflexion. Lorsque l'on travaille avec des débutants de tous âges, il vaut mieux parler des objectifs d'apprentissage (par exemple) dans la langue maternelle que ne pas aborder le sujet. Deuxièmement, la capacité de s'exprimer de manière réfléchie est une partie importante de la maîtrise de toute langue. Ainsi, lorsque nous employons notre langue maternelle pour parler des objectifs d'apprentissage avec les apprenants, nous devrions également résumer ces objectifs dans la langue cible et afficher ce résumé sur un poster pour pouvoir s'y référer ultérieurement. De surcroît, à mesure que les apprenants deviennent plus compétents, nous devons assurer que leur réflexion est conduite de plus en plus dans la langue cible car ceci peut encore stimuler davantage leurs progrès. On peut juger ce qu'on peut faire en un laps de temps relativement limité en examinant les textes suivants écrits (en anglais) par deux élèves de Leni Dam après quatre ans d'apprentissage de cette langue (Dam et Little 1999, p.134). Ils sont remarquables du point de vue tant de la manière dont ils combinent aisance et clarté d'expression que de la connaissance de soi. Ils constituent donc la preuve conclusive que l'apprentissage d'une langue étrangère peut contribuer en grande partie au développement personnel

qu'une éducation efficace peut apporter:

Most important is probably the way we have worked. That we were expected to and given the chance to decide ourselves what to do. That we worked independently ... And we have learned much more because we have worked with different things. In this way we could help each other because some of us had learned something and others had learned something else. It doesn't mean that we haven't had a teacher to help us. Because we have, and she has helped us. But the day she didn't have the time, we could manage on our own.

I already make use of the fixed procedures from our diaries when trying to get something done at home. Then I make a list of what to do or remember the following day. That makes things much easier. I have also via English learned to start a conversation with a stranger and ask good questions. And I think that our "together" session has helped me to become better at listening to other people and to be interested in them. I feel that I have learned to believe in myself and to be independent.¹

Des textes de ce genre sont exactement ce à quoi on est en droit de s'attendre à trouver dans la section biographie d'un PEL.

Thèmes de réflexion personnelle et/ou de discussion entre collègues

Deux tâches de réflexion

L'apprentissage réfléchi requiert des enseignants réfléchis et qui dit bon enseignant, dit aussi bon apprenant. Écrivez deux courts textes dans la langue que vous enseignez, l'un en réponse à la question: «Quel genre d'apprenant de langue suis-je?» et l'autre en réponse à la question: «Quel genre d'enseignant de langue suis-je?» Commencez chaque tâche en pensant à trois adjectifs qui reflètent vos traits positifs les plus caractéristiques d'apprenant/enseignant de langue et trois adjectifs qui reflètent vos traits négatifs les plus caractéristiques. Indiquez quelles sont vos techniques/activités d'apprentissage/d'enseignement préférées. Concluez chaque texte par la description d'une expérience d'apprentissage/d'enseignement réussie. Le texte suivant, rédigé par une enseignante tchèque enseignant l'anglais à l'occasion d'un atelier de travail ayant pour thème la manière dont le PEL peut stimuler l'apprentissage réfléchi, vous aidera sûrement à rassembler vos pensées:

1 Le plus important est probablement la manière dont nous avons travaillé, ce qu'on attendait de nous, qu'on nous ait donné l'opportunité de décider ce que nous allions faire par nous-mêmes, que nous puissions travailler indépendamment Nous avons appris bien plus car nous avons travaillé sur divers projets. Ainsi, nous avons pu nous aider les uns les autres car certains d'entre nous avaient appris certaines choses et d'autres personnes en avaient appris d'autres. Cela ne signifie pas pour autant que nous n'ayons pas eu de professeur pour nous guider. Du fait que nous avions un professeur, elle était justement en mesure de nous aider. Mais, si un jour elle n'avait pas assez de temps, nous étions aussi à même de nous débrouiller seuls.

Je recourais déjà aux procédures fixes de la tenue de journal lorsque j'essaie de faire quelque chose chez moi. Ensuite, je fais une liste de choses à faire ou à me rappeler le jour suivant. Cela simplifie les choses. Par l'anglais, j'ai aussi appris à entamer une conversation avec une personne que je ne connais pas et à lui poser des questions intéressantes. Je pense aussi que nos sessions «ensemble» m'ont beaucoup aidée à être mieux à l'écoute des autres et à mieux m'y intéresser. Je pense que j'ai appris à croire en moi-même et à être indépendante.

Je ne pense pas être une bonne apprenante de langue car j'apprends l'anglais depuis 20 ans (par intermittences) et je ne le parle pas très bien, du fait que je ne le connais pas très bien. Mes premières années d'étude d'anglais m'ont beaucoup influencée. Le fait d'avoir appris à l'écriture avant de le parler signifie que ma meilleure compétence langagière est la production écrite. C'est la raison pour laquelle j'hésite un peu à le parler. Je dirais que j'ai ma propre façon d'apprendre de nouvelles choses (dans toutes les langues que j'ai étudiées). J'ai besoin de listes de mots (comme dans un livret d'exercices de vocabulaire) pour les lire à voix haute, les répéter plusieurs fois et parfois les écrire pour m'en souvenir. Lorsque j'apprends un thème ou un texte en entier, je dois le lire à voix haute plusieurs fois de suite. Parfois, cela m'aide de savoir où (à quel endroit du manuel) se situe la leçon, car je suis capable de me souvenir de l'endroit exact (page de droite ou de gauche, en bas ou en haut, etc.) et du mot. Parfois, mes méthodes d'apprentissage ne sont pas très pratiques, j'aimerais apprendre plus que je ne suis capable.

Remarquez que cette tâche est utilisée dans la formation des enseignants, les enseignants peuvent travailler par paires, échanger des textes et commenter sur le travail des uns des autres.

Aider les apprenants à exploiter le PEL

Les enseignants participant aux projets pilotes ont généralement convenu qu'il était nécessaire d'aider les apprenants à employer le PEL de diverses manières. Nous répertorions ci-dessous certaines activités qu'ils ont entreprises (et qui impliquent toutes la réflexion). Examinez cette liste et prenez note des activités que vos apprenants pourraient trouver stimulantes et pourquoi.

- Discussion de classe sur la manière d'aborder le PEL
- Discussion de groupe sur la manière d'atteindre les objectifs du PEL, suivie par un rapport devant la classe entière
- Entretien avec un apprenant d'une autre classe qui a déjà utilisé le PEL
- Discussion de classe sur les critères qu'on doit employer pour sélectionner les documents à inclure dans le dossier
- Affiches sur lesquelles figureront les descripteurs du Conseil de l'Europe
- Affiches sur lesquelles figureront des aide-mémoire sur les divers aspects de l'exploitation du PEL
- Discussion de groupe sur la difficulté comparative de diverses tâches d'apprentissage
- Demander aux apprenants de faire correspondre un descripteur à une tâche d'apprentissage spécifique
- Faire découvrir aux apprenants dans le manuel des objectifs formulables en un énoncé déterminant *ce qu'ils sont capables de faire*
- Demander aux apprenants de déterminer leurs objectifs d'apprentissage personnels en consultant les descripteurs du PEL
- Faire rédiger aux apprenants un commentaire d'évaluation au terme de chaque phase d'apprentissage ou à la fin de chaque cours
- Demander aux apprenants d'évaluer leur propre travail
- Déterminer des objectifs clairement associés aux échelles de compétence du Conseil de l'Europe pour le cours/le trimestre/l'année entière
- Sensibiliser les apprenants aux objectifs du PEL

A partir de votre lecture des chapitres 1 à 4 et de votre expérience, quelles autres idées

avez-vous? Quels moyens de soutenir vos apprenants se prêteraient particulièrement bien à votre situation?

Utiliser le PEL pour accroître la motivation des apprenants

Les apprenants participant aux projets pilotes qui ont ressenti que le PEL leur appartenait véritablement ont adopté une attitude positive envers celui-ci et ont aimé l'exploiter. On peut accentuer leur sens d'appartenance individuelle de diverses manières. Par exemple, les jeunes apprenants peuvent colorier les pages de leur PEL et consigner des images, des coupures de presse, des chansons et des poèmes dans leurs dossiers; pour les apprenants plus âgés, le PEL peut devenir l'axe de leurs travaux de projet et les adultes tendent à trouver les discussions de classe, l'auto-évaluation et la détermination des objectifs personnels particulièrement stimulantes. Les apprenants de tous âges ont attaché une importance particulière à la gestion de leur propre travail et à la liberté d'expression sans avoir à subir le contrôle de l'enseignant.

Comment, dans votre situation particulière feriez-vous pour que vos apprenants soient fiers d'exploiter le PEL plutôt qu'ils ne le considèrent simplement comme une tâche supplémentaire?

Nous pensons qu'il existe un parallèle clair entre (i) la détention du PEL par les apprenants et (ii) leur participation au travail et votre appropriation de l'approche de l'enseignement des langues décrite dans ce livre et votre engagement envers celui-ci. Comment pourriez-vous personnellement contribuer à mieux exploiter le PEL?

Activités de classe qui requièrent la réflexion

Quel type d'apprenant de langue suis-je?

Demandez aux apprenants de rédiger une note, si possible dans la langue cible, en réponse à la question: «Quel type d'apprenant de langue êtes-vous?» Suggérez leur de commencer par trois adjectifs qui reflètent leurs qualités d'apprenant de langue et trois adjectifs qui reflètent leurs défauts principaux. Proposez-leur de faire une liste d'au moins trois techniques/activités d'apprentissage qu'ils trouvent utiles. Faites leur terminer leur texte par une brève description d'une expérience d'apprentissage réussie.

Vous pourrez préparer les apprenants à cette tâche en parlant avec toute la classe ou en groupes. Une fois la tâche achevée, les apprenants peuvent montrer ce qu'ils ont écrit à leur voisin. Cette démarche pourra les encourager à réviser ou à corriger leur texte. Les apprenants peuvent copier leur texte dans la section biographie du PEL. De surcroît, les textes peuvent être affichés, intégralement ou partiellement, dans la classe et/ou utilisés pour compiler une liste d'activités et de techniques préférées.

Évaluation de l'apprentissage par l'ensemble de la classe

A la fin d'une phase spécifique d'apprentissage (dans les établissements scolaires en fin

de trimestre notamment), demandez à la classe entière d'évaluer la manière dont les élèves ont travaillé et ce qu'ils ont appris. Utilisez le tableau suivant pour stimuler leur réflexion:

A PROPOS DE MON APPRENTISSAGE	A PROPOS DU COURS
+ J'ai appris ... Je peux ... Je suis doué(e) en ...	Je préfère ... La chose la plus intéressante ...
- Je ne suis pas parvenu(e) à ... Je ne comprends pas ... J'ai du mal à ...	Je n'aime pas ... La chose la plus ennuyeuse ...

Conduisez cette activité dans la langue cible autant que possible. Consignez-en les résultats sur une affiche que vous utiliserez comme point de repère pour planifier l'apprentissage avec la classe entière au début de la nouvelle phase.

Promouvoir la réflexion concernant les stratégies de lecture

Une enseignante qui a participé à l'un des projets pilotes du PEL voulant améliorer les compétences de lecture de ses apprenants, a souscrit à une publication mensuelle qu'elle les a encouragés à lire à la maison. Malheureusement, il est vite devenu clair que nombreux étaient les apprenants qui avaient des réticences à lire seuls: ils ont découvert que la majorité des textes de cette revue étaient très difficiles et certains s'arrêtaient tout simplement de lire sitôt qu'ils étaient confrontés à un mot ou à une expression qu'ils ne connaissaient pas.

Afin d'améliorer leurs compétences de lecture et de renforcer leur assurance, l'enseignante a parlé des stratégies de lecture avec ses apprenants (voir les descripteurs dans LIRE POUR S'ORIENTER en Annexe 1) et a préparé un bref questionnaire pour chaque numéro du magazine. Afin de répondre au questionnaire, les apprenants devaient parcourir le magazine aussi rapidement et aussi efficacement que possible. Quatre mois après, presque tous les apprenants ont déclaré que leur confiance en eux-mêmes s'était améliorée en ce qui concerne la lecture et qu'ils lisaient beaucoup plus fréquemment à la maison. Ce n'est pas vraiment le questionnaire qui a fait la différence, mais le fait que les apprenants aient travaillé par paires pour vérifier et corriger leurs réponses.

Comment feriez-vous pour adapter cette activité à vos apprenants?

Sélectionnez une autre compétence dont vos apprenants ont besoin et créez une activité d'apprentissage qui les aidera à développer leurs compétences et les encouragera par la même occasion à réfléchir.

Réfléchir sur la compréhension de l'écrit

Donnez aux apprenants une histoire à lire à la maison et demandez-leur de préparer

deux activités d'apprentissage basées sur cette histoire. La responsabilité de décider quelles seront ces deux activités leur incombera, mais l'une devra être «basée sur le contenu» (par exemple: un poster, un quiz, un jeu, un dialogue, une saynète) et l'autre sera «axée sur la forme» (par exemple: un exercice à trous, une grille de transformation, une tâche d'apprentissage de vocabulaire). Avant de présenter leurs activités à la classe et/ou de demander aux autres membres de la classe de les utiliser, ils devront expliquer leur choix de tâches et décrire la démarche qu'ils auront adoptée pour les concevoir. Cette activité améliore la compréhension de l'écrit, épaulé une approche active de l'apprentissage, fait passer la responsabilité de l'apprentissage de l'enseignant à l'apprenant et aide les apprenants à réfléchir sur leur apprentissage et à évaluer leurs progrès.

Les activités d'apprentissage utiles

Lorsqu'on leur a demandé quelles activités d'apprentissage ils trouvaient utiles dans leurs cours de langue, certains élèves de 12 ans ont déclaré: «lorsqu'on parle anglais», «lorsque le professeur écrit des phrases au tableau et les traduit», «lorsqu'on travaille en groupes» .

Posez la même question à vos apprenants et reportez leurs réponses sur une affiche. Êtes-vous sûr(e) que leurs activités d'apprentissage de prédilection sont les plus utiles? Ou devez-vous les aider à changer leurs préférences?

Faites préparer un cours à vos apprenants

Divisez votre classe en groupes de cinq ou six élèves. Une fois par mois (ou une fois par trimestre), faites préparer un cours à chaque groupe. Parlez du contenu du cours à l'avance avec la classe entière. Le but de ce cours doit clairement correspondre aux descripteurs du PEL et le cours devra se conclure par une évaluation critique de la classe entière.

Faire le bilan et montrer le dossier

Régulièrement (une fois par mois, deux fois par trimestre, etc.), selon votre situation, consacrez un cours entier au dossier. Demandez aux apprenants de se préparer à ce cours en faisant le bilan et, au besoin, en réorganisant les documents figurant dans leur dossier. Pendant le cours, faites travailler les apprenants par paires, faites leur présenter leur dossier les uns aux autres et faites leur expliquer les documents qui leur sont les plus utiles et pourquoi. Si vous en avez le temps, les paires pourront se mettre en groupe et chaque groupe pourra préparer un aperçu d'ensemble des dossiers de ses membres pour présentation au reste de la classe.

Dernier thème de réflexion personnelle et/ou de discussion entre collègues

Vous trouverez ci-dessous une liste de ce que les enseignants font afin d'aider leurs apprenants à devenir plus responsables de leur propre apprentissage. Parmi ces

activités, lesquelles pratiquez-vous déjà? Parmi celles que vous ne pratiquez pas, quelles sont celles qui seraient les plus faciles à mettre en oeuvre dans votre cas? Que pouvez-vous ajouter à cette liste?

- Faire prendre conscience aux apprenants des objectifs du programme
 - Travailler par paires
 - Faire spécifier aux apprenants leurs propres objectifs d'apprentissage
 - Faire réfléchir les apprenants à leurs stratégies d'apprentissage
 - Faire commenter les apprenants sur leur travail par paires ou en groupes
 - Réfléchir aux apprentissages préalables
 - Laisser aux apprenants le libre choix de leurs partenaires de travail
 - Compiler et utiliser une banque de documents d'apprentissage faits «maison»
 - Permettre aux apprenants de choisir leurs propres activités d'apprentissage
 - Suggérer des activités d'apprentissage efficaces
 - Planifier le travail par une discussion en classe
-

Chapitre 5

Aborder l'auto-évaluation

Il est dès lors évident que l'auto-évaluation est centrale au PEL. Le passeport requiert que les apprenants évaluent leurs propres compétences en utilisant les échelles et les descripteurs tirés du *cadre européen commun*; la biographe langagière permet de déterminer régulièrement les objectifs d'apprentissage, chose que les apprenants ne peuvent faire que s'ils évaluent régulièrement leurs progrès; la sélection des documents à inclure dans le dossier (et à exclure) requiert également l'auto-évaluation. Cet accent mis sur l'auto-évaluation coïncide avec le souci qu'a le Conseil de l'Europe de promouvoir l'apprentissage autonome tout au long de la vie et nous rappelle que la détention du PEL repose toujours sur l'apprenant même.

Dans les projets pilotes, l'accent mis sur l'auto-évaluation a été perçu comme bénéfique aussi bien par les enseignants que par les apprenants. Les enseignants ont souvent fait état que l'introduction de l'auto-évaluation aboutissait à une ouverture du dialogue avec les apprenants et leur permettait de mieux comprendre les difficultés de ces derniers; alors que certains apprenants ont manifestement apprécié le sens de contrôle que l'auto-évaluation leur apportait, par exemple:

On aime évaluer nos compétences en langue et comparer nos points de vue avec ceux du professeur. (Classe d'anglais dans un lycée de Moscou)

C'est bien d'apprendre à évaluer ses propres compétences. (Jeune Hongrois de 16 ans apprenant le français)

Parallèlement, l'auto-évaluation, souvent perçue comme l'aspect le plus problématique du PEL, a soulevé des questions de ce style: «Comment les étudiants peuvent-ils s'évaluer par eux-mêmes?», «Peuvent-ils être objectifs?», «Peut-on se fier aux auto-évaluations?». Le fait est que l'auto-évaluation n'occupe pas une place de choix dans nos traditions pédagogiques générales, comme le proviseur d'un établissement du secondaire en Russie en fait la remarque:

Nos professeurs et nos élèves ont rapporté que le portfolio valorisait la motivation, mais l'auto-évaluation est la partie la plus critique car cette tradition est inhabituelle dans nos écoles.

L'auto-évaluation, si fondamentale au concept du PEL, est présente au moins sous forme déguisée dans la plupart des activités de classe proposées dans les chapitres précédents. De surcroît, le chapitre 4 est principalement axé sur le fait que l'auto-évaluation est l'un des résultats inéluctables d'une réflexion productive. Dans ce chapitre, nous nous penchons sur l'auto-évaluation non pas comme produit dérivé de l'exercice de la pensée réfléchie, mais de son propre droit et dans sa relation aux autres formes d'évaluation. Une telle orientation nous a semblé nécessaire car la réussite de l'intégration du PEL au programme et à la pédagogie est tributaire en partie de l'établissement du juste type de relations entre l'auto-évaluation et les diverses formes d'évaluation par les autres, tests ou examens, auxquels les apprenants doivent se soumettre.

Deux approches contrastées de l'évaluation

Les projets de langues vivantes du Conseil de l'Europe ont toujours mis l'accent sur l'importance de la définition des objectifs d'apprentissage d'une langue en des termes facilement compréhensibles. Le Conseil s'est particulièrement arrêté sur l'élaboration de descriptions de compétences langagières directement liées à l'emploi communicatif des langues. Depuis les années 1970, les divers documents associés au *niveau seuil* jouent un rôle crucial dans la réorientation de l'enseignement des langues étrangères vers des objectifs communicatifs. Ce faisant, ils ont également permis de stimuler le développement de nouvelles perspectives théoriques sur l'évaluation des compétences en langue étrangère. Après tout, la logique exige que nous évaluions les apprenants selon les mêmes critères que nous utilisons pour spécifier leurs objectifs d'apprentissage. Telle est la logique qui étaye la conception d'échelles, de niveaux et de descripteurs similaires à ceux stipulés dans le *cadre européen commun* et appliqués au PEL.

Les travaux du Conseil de l'Europe dans ce domaine ont eu un impact considérable sur la définition des objectifs des programmes et sur le développement des documents d'apprentissage des langues. Son impact sur l'évaluation formelle des apprenants en langues, par contraste, est beaucoup moins marquant. Dans le secteur de la formation des adultes, surtout dans les filières offertes dans les écoles de langues privées, l'évaluation est certes basée sur l'emploi de descripteurs similaires à ceux du PEL. Toutefois, il est également vrai que dans les établissements scolaires et dans les universités, les formes d'évaluation sont plus lentes à changer.

Dans la plupart des pays européens, les examens publics et les barèmes de notes qu'ils emploient traditionnellement incarnent une approche normative, qui repose sur la conviction que l'aptitude, et par conséquent la réalisation, est distribuée dans les sociétés avec la régularité statistique d'une courbe en forme de cloche. Autrement dit, dans chaque tranche d'âge il y a une poignée de très bons apprenants, un nombre un peu plus important de bons apprenants, de nombreux apprenants d'aptitude moyenne, certains apprenants faibles et quelques apprenants très faibles. Selon cette philosophie, certains apprenants échouent toujours. Toutefois, si nous décrivons (comme c'est le cas pour le PEL) les objectifs d'apprentissage des langues en termes de comportement, autrement dit sous l'angle de ce que les apprenants devraient être capables de réaliser grâce à leurs compétences langagières, il est logique que l'évaluation consiste à déterminer le degré de réussite réalisé par les apprenants dans la maîtrise du comportement en question; cette approche pourra ainsi permettre même aux apprenants les moins compétents de réussir, autrement dit de répondre à ce critère dans une certaine mesure.

La différence primordiale entre ces deux approches de l'évaluation est liée à l'attitude de chacune face à l'échec. L'approche normative promeut facilement une attitude négative. Si la distribution idéale des performances dans un test normatif est une courbe en forme de cloche, la tare de l'échec affecte non seulement ceux qui n'atteignent pas la note moyenne, mais ceux qui tombent en dessous du point médian dans la répartition des notes, autrement dit ceux qui sont sous la moyenne. L'impact que cette éthique de l'échec peut avoir sur la motivation des apprenants est bien

documenté. Par contraste, l'approche basée sur des critères promeut une attitude générale positive face aux apprenants, pourvu qu'ils répondent au critère qu'ils sont censés maîtriser, même si dans certains cas la compétence est minimale (il est utile de se rappeler de la métaphore du permis de conduire que nous avons utilisée au chapitre 3, p. 35).

Deux types d'évaluation

Il est coutumier de faire une distinction entre deux types d'évaluation: l'évaluation globale et l'évaluation formatrice. L'évaluation globale est utilisée à la fin d'une formation ou d'une phase d'apprentissage pour déterminer ce qui a été réalisé: les examens qui sanctionnent la fin d'un trimestre, la fin d'une année scolaire, la fin de la scolarité secondaire et des études supérieures en sont des exemples évidents. L'évaluation formatrice, quant à elle, est utilisée au cours de l'apprentissage pour fournir aux apprenants des commentaires sur leurs progrès et leur indiquer les domaines à l'égard desquels ils doivent particulièrement rester vigilants. La responsabilité de l'évaluation globale incombe généralement aux ministères de l'Éducation ou aux jurys d'examens indépendants, alors que l'évaluation formatrice est généralement la responsabilité de l'enseignant dans sa classe. En principe, ces fonctions d'évaluation peuvent requérir deux instruments différents; en pratique les examens publics ont souvent pour effet de contraindre l'évaluation formatrice de recourir aux mêmes procédures que l'évaluation globale.

L'auto-évaluation, centrale au PEL, peut de la même manière se catégoriser en deux types. Lorsque les apprenants s'évaluent par eux-mêmes dans l'élément passeport, ils entament une forme d'évaluation globale: ils font état de leurs compétences à un moment donné de leur vie. D'autre part, l'auto-évaluation que l'on retrouve au fil de l'élément biographie langagière et qui aborde le contenu du dossier sous un oeil critique présente une fonction formatrice qui est si fondamentalement intégrée à l'objectif pédagogique du PEL qu'il s'agit autant d'une habitude mentale que d'une activité. Toutefois, ces deux types d'auto-évaluation sont tributaires des mêmes savoir, connaissance de soi et compétences, ce qui signifie qu'il est plus probable que les apprenants soient plus compétents dans l'exécution de l'auto-évaluation globale, si l'auto-évaluation formatrice, que l'on pourrait appeler auto-évaluation réfléchie, a fait partie intégrante de leur expérience d'apprentissage.

Les trois orientations de l'auto-évaluation

Dans l'apprentissage des langues étrangères, l'acte de s'auto-évaluer peut être axé sur trois aspects, le premier étant la procédure d'apprentissage en soi. Les apprenants ont besoin d'être capables d'évaluer comment ils progressent dans l'ensemble, comment ils apprennent à un moment donné et dans quelle mesure ils parviennent à exécuter individuellement des tâches d'apprentissage et à atteindre des objectifs d'apprentissage spécifiques. Cette orientation de l'auto-évaluation orientée ainsi fait partie intégrante de l'approche réfléchie de l'apprentissage sur laquelle nous nous sommes arrêtés au chapitre 4. Au tout début de l'apprentissage, il pourra être suffisant

de consigner un jugement d'ordre général du style: «J'ai trouvé cette activité ennuyeuse»; «Je ne me suis pas très appliqué(e) à mon travail aujourd'hui»; «J'ai bien progressé ce trimestre». Les jeunes apprenants pourront illustrer leurs jugements par des symboles, notamment par un visage souriant pour indiquer un succès ou par un visage triste pour indiquer le contraire, ou encore par un soleil ou un nuage. Comme nous l'avons avancé au chapitre 4, l'un de nos principaux objectifs pédagogiques devrait être de guider nos apprenants jusqu'à ce qu'ils puissent effectuer ce type d'auto-évaluation dans la langue cible (revenez sur les exemples inclus à la page 46 pour vous rappeler de ce que vous visez). Notez aussi que ce type d'auto-évaluation est inévitablement subjectif puisqu'il repose sur la perspective intérieure de l'apprenant. On peut recourir à d'autres formes d'évaluation pour découvrir à quel point nos apprenants évaluent leur compétence communicative ou linguistique, mais il n'existe aucune alternative à l'auto-évaluation si elle repose sur la procédure d'apprentissage et sur les perceptions et les sentiments des apprenants.

La deuxième orientation de l'auto-évaluation est la compétence communicative de l'apprenant sous l'angle des échelles et des descripteurs du Conseil de l'Europe. Cet aspect s'est avéré central aux activités de classe présentées au chapitre 3. Des trois orientations, celle-ci est probablement la plus simple à traiter; en effet, les êtres humains savent généralement ce qu'ils peuvent et ne peuvent pas faire. Bien entendu, nous nous imaginons parfois (ou assurons autrui) que nous disposons d'une compétence particulière, seulement pour découvrir que si on nous demande d'exercer cette compétence, nous n'en sommes pas capables. Les apprenants de langue peuvent facilement tomber dans ce piège, s'ils imaginent (par exemple) que leurs compétences à l'oral sont meilleures qu'en réalité. Toutefois nous abordons cet aspect en demandant aux apprenants de démontrer qu'ils détiennent effectivement les compétences qu'ils prétendent détenir (voir la pratique de Jana Hindlsová décrite au chapitre 3).

La troisième orientation de l'auto-évaluation est la compétence langagière de l'apprenant, les mots qu'il connaît, les structures qu'il maîtrise, les sons qu'il peut articuler. Il est probable que les apprenants éprouvent davantage de difficultés à évaluer ce type de compétence qu'à évaluer leur compétence communicative (voir Oscarsson 1992, p.32). Mais, s'ils ne développent pas progressivement une aptitude fiable à l'auto-évaluation de ce type, comment seront-ils jamais capables de suivre, corriger et perfectionner leurs productions langagières? Une manière d'aider les apprenants à évaluer leur propre compétence langagière est de leur donner des tâches qu'ils peuvent corriger eux-mêmes. Par exemple, ils peuvent corriger leurs propres dictées si nous leur donnons une copie du texte pertinent, mais ils peuvent aussi corriger toute une gamme d'exercices à trous de la même manière. On peut aussi faire corriger le travail des apprenants par d'autres apprenants. Cette approche exploite deux faits: il est toujours plus facile de corriger le travail des autres que le sien (même lorsque le texte est écrit dans notre langue maternelle) et, du fait qu'aucune paire d'apprenants n'a jamais exactement les mêmes connaissances linguistiques, l'un sait fréquemment ce qu'un autre ignore. Lorsqu'on demande aux apprenants de corriger leur propre travail et/ou celui d'un autre, ils devront utiliser les mêmes échelles et barèmes de notes auxquels il est fait recours dans les examens formels qu'ils doivent passer: ainsi, ils développeront progressivement une compréhension plus générale des méthodes d'auto-évaluation, qui pourra ainsi les aider à mieux réussir aux examens.

La relation entre l'auto-évaluation et l'évaluation par les examens traditionnels

Il n'est aucunement prévu que l'auto-évaluation requise par le PEL vienne remplacer l'évaluation des apprenants par les enseignants, les écoles, les universités ou les jurys d'examens publics: en effet le passeport de langue contient l'évaluation de la maîtrise de la langue étrangère effectuée par son titulaire, mais un espace y est également prévu pour y consigner les examens réussis et les certificats obtenus. Dans l'idéal, l'auto-évaluation et l'évaluation faite par les autres devraient être complémentaires. L'auto-évaluation repose sur l'aptitude développée par l'apprenant qui consiste à réfléchir sur ses connaissances, compétences et réalisations, alors que l'évaluation faite par les autres fournit une mesure externe et objective des mêmes connaissances, compétences et réalisations.

Dans certains cas, on pourra éventuellement inclure un élément d'auto-évaluation dans les résultats obtenus aux examens formels, mais pour la plupart des enseignants, l'auto-évaluation sera non seulement le début et la fin des procédures de réflexion qui étayent l'apprentissage, mais sera aussi associée à l'évaluation globale seulement dans la mesure où elle permet aux apprenants de mieux comprendre les procédures formelles d'examen. Simultanément, l'auto-évaluation peut jouer un rôle entièrement intégré à l'évaluation formatrice. Par exemple, dans le projet pilote finlandais coordonné par Viljio Kohonen et Ulla Pajukanta, la production des essais a été traitée en sorte que l'autocorrection, la correction par les pairs et la correction des enseignants ont interagi étroitement entre elles. Les apprenants ont rédigé un premier jet, puis l'enseignant a exprimé ses commentaires sous la forme de remarques générales et les apprenants ont repris leur essai comme travail écrit à faire à la maison. Les apprenants ont alors travaillé par paires et ont noté leur propre travail ainsi que le travail de leur partenaire. A ce stade, les essais, chacun comportant une note suggérée, ont été soumis à l'enseignant qui les a corrigés et a décerné la note ultime.

Thèmes de réflexion personnelle et/ou de discussion entre collègues

Évaluation de votre propre compétence langagière

Avec quelle fréquence évaluez-vous votre propre compétence dans la/les langue(s) que vous enseignez? Comment le faites-vous? Vous arrêtez-vous sur les compétences comportementales, soit sur ce que vous pouvez faire grâce à cette/ces langue(s), ou sur la compétence linguistique? Pourriez-vous prouver que votre auto-évaluation est correcte? Quel effet l'auto-évaluation a-t-il sur vous?

Introduire l'auto-évaluation: l'approche progressive

Les enseignants qui ont introduit l'auto-évaluation avec succès dans leur classe l'ont généralement fait de manière progressive. Vous trouverez ci-dessous certaines démarches qu'ils ont adoptées. Classez-les par ordre le plus pertinent à votre situation personnelle.

-
- L'enseignant parle des objectifs d'apprentissage avec toute la classe
 - Les apprenants évaluent leur travail par paires et l'enseignant propose ses commentaires à des fins comparatives
 - L'enseignant négocie les critères d'une performance réussie avec toute la classe
 - En travaillant par paires, les apprenants évaluent le travail de l'autre sans commentaire de l'enseignant
 - L'enseignant parle individuellement aux apprenants de leurs progrès
 - Les apprenants notent leurs réflexions personnelles sur combien et comment ils ont appris
 - Les apprenants déterminent leurs propres objectifs
 - L'enseignant aide les apprenants à voir ce qu'ils doivent faire pour réussir
 - Les apprenants rédigent leur auto-évaluation et l'enseignant y rajoute ses propres commentaires à l'écrit

Quelles autres procédures vous viennent à l'esprit?

Intégrer l'apprentissage, l'évaluation des pairs et l'auto-évaluation: un exemple

Nous reproduisons en pages 57–59 une activité conçue pour les apprenants de langue d'âge adulte conçue par Michaela Čejková. La métaphore des six coiffes est tirée de l'une des tâches de réflexion d'Edward de Bono présentées dans *Arks Keys to Learning*, disponible sur <www.ed.ac.uk/~calarks/arks/indexe.html> (voir aussi de Bono 2000). Cette activité combine l'apprentissage et l'évaluation par les pairs avec l'auto-évaluation. Notez que l'auto-évaluation de la dernière page requiert que les apprenants évaluent leur compétence langagière ainsi que leur compétence d'exécution des tâches communicatives.

Quels changements auriez-vous à faire afin d'utiliser cette activité avec vos propres apprenants? Pouvez-vous adapter la composante de l'auto-évaluation en recourant à des énoncés indiquant *ce que l'apprenant peut faire*?

Développez l'une des autres tâches d'apprentissage suggérées dans ce guide incluant l'évaluation par les pairs et l'auto-évaluation effectuée en partant des niveaux communs de référence.

Activités de classe impliquant l'auto-évaluation

Intervention de deux minutes

Une fois par semaine, groupez les apprenants par paires et faites-les parler dans la langue cible sur un thème de leur choix (par exemple: ce qu'ils ont fait le dernier week-end, un nouveau passe-temps, le film qu'ils vont voir ce soir). Pour commencer, leur but est de parler sans interruption pendant deux minutes; à mesure que leur compétence s'améliore, la durée pourra être rallongée. Ils devront se chronométrer. Si leur conversation se tarit en moins de deux minutes, ils devront noter la durée de leur intervention et essayer de faire mieux la fois suivante. (Leni Dam utilise régulièrement cette activité.)

Les six coiffes à penser

Réfléchir est une compétence qui peut s'apprendre et s'enseigner.

Lorsqu'on fait des recherches sur un sujet, il est utile de présenter ses idées à partir de diverses perspectives, autrement dit de revêtir divers types de coiffes à penser. On peut en porter une violette et être pessimiste ou encore une rouge et être débordant(e) d'émotions ou blanche et rester neutre et ne jamais se baser que sur les faits.

- Au cours de cet exercice, on vous demandera de réfléchir sur un thème tout en portant six divers types de coiffes : 1. une coiffe blanche, 2. une coiffe rouge, 3. une coiffe jaune, 4. une coiffe violette, 5. une coiffe verte, 6. une coiffe bleue.
- Vous travaillerez par groupes de trois personnes.
- Une fois que 25 minutes se seront écoulées, chaque groupe présentera les résultats de ses délibérations.
- Nous évaluerons cette activité après la pause:

La signification de chacune des coiffes

<i>Coiffe blanche :</i>	<i>neutre ne se préoccupe que des faits comme une machine, n'éprouve aucune émotion</i>
<i>Coiffe rouge :</i>	<i>émotions fortes sentimental(e) colère/haine ne ressent pas le besoin de justifier ses émotions</i>
<i>Coiffe jaune :</i>	<i>caractère positif optimiste plein(e) d'espoir caractère constructif le meilleur point de vue</i>
<i>Coiffe violette :</i>	<i>négatif pessimiste critique maussade</i>
<i>Coiffe verte :</i>	<i>créativité idées nouvelles nouvelle manière de voir les choses rend les changements faciles propose des alternatives</i>
<i>Coiffe bleue :</i>	<i>donne une vue d'ensemble des autres coiffes indique ce qui vous manque indique ce qui est superflu utile pour tirer des conclusions</i>

Procédure:

- Essayez divers types de coiffes pour parler des thèmes suivants:
 - le mariage
 - la sieste
 - tenir un journal
 - les entretiens
 - ce que vous pensez de l'informatique
- Portez chaque coiffe pendant un moment et réfléchissez au thème à partir de ce point de vue. Utilisez les posters grand format qui auront été remis pour noter vos idées.

Voici des réponses types tirées d'une discussion sur les **chats** en recourant aux **Coiffes à penser**.

Coiffe blanche:	Des animaux à quatre pattes avec de la fourrure et des moustaches, mangent des souris.
Coiffe rouge:	Animaux sales et égoïstes qui se comportent comme des dictateurs dans les familles. Boules de fourrure mignonnes et adorables, animal chaud et doux.
Coiffe jaune:	Véritablement utile à la maison pour attraper les souris, sert à montrer aux enfants comment on s'occupe des animaux, animaux indépendants et faciles à vivre.
Coiffe violette:	Peut être porteur de maladies, mieux vaut les éviter lorsque l'on est enceinte (à cause des maladies), peut causer des allergies, on doit bien réfléchir avant de prendre la responsabilité d'avoir un chat.
Coiffe verte:	On peut ouvrir sa propre entreprise et opérer une garderie de chats ou élever des chats,
Coiffe bleue:	Certains adorent les chats d'autres les détestent. Il n'y a pas d'explication logique. Tout dépend entièrement des sentiments.

Présentation:

Après **25 minutes**, chaque groupe doit présenter les résultats de son travail en fonction des deux consignes ci-dessous. Vous disposerez de **10 minutes** pour faire votre présentation.

- Au nom de son groupe, chaque membre devra présenter à la classe entière deux posters (deux coiffes).
- Chaque groupe devra conclure sa présentation par 3 suggestions sur ce qui se passe lorsque on essaie de tirer des conclusions en portant une autre coiffe que la coiffe bleue. Chaque membre devra présenter une suggestion et donner un exemple.

Pause de 5 minutes

- Si vous êtes membre d'un groupe occupé à une tâche, il est alors important que *vous évaluez ensemble* ce que vous avez réalisé. Pour mesurer votre succès, divisez votre activité sous les diverses rubriques mentionnées ci-dessous et répondez aux questions suivantes.

1. Processus <i>Qu'avez-vous fait ?</i>		2. Structures <i>Comment vous êtes-vous organisés ?</i>	
3. Ressources <i>Avez-vous disposé de suffisamment de temps et d'espace ? Les membres du groupes étaient-ils alertes ou fatigués ?</i>		4. Personnes <i>Chacun a-t-il contribué à l'exercice ? Chaque contribution a-t-elle été utile ?</i>	
5. Efficacité <i>Compte tenu des efforts que vous avez fournis, dans quelle mesure êtes-vous satisfait(e) des résultats ?</i>		6. Impact <i>Comment cette expérience d'apprentissage pourra-t-elle vous être utile ultérieurement (le cas échéant)</i>	
7. Langue <i>Réfléchissez à votre performance et classez-vous individuellement par rapport au barème général ci-dessous :</i>			
	Phonologie	Aisance	Grammaire
Niveau 1	<i>Presque impossible à comprendre</i>	<i>Débit très lent et hésitant</i>	<i>Les erreurs ont rendu le discours impossible à comprendre</i>
Niveau 2	<i>Accent L1 très prononcé</i>	<i>Est parvenu(e) à parler mais en s'arrêtant de nombreuses fois</i>	<i>De nombreuses fautes, mais le discours a pu être compris</i>
Niveau 3	<i>Accent L2 passable</i>	<i>Aisance marquée par quelques arrêts</i>	<i>Grammaire de base bonne, structures complexes problématiques</i>
Niveau 4	<i>Bons accent et intonation en L2</i>	<i>Aisance naturelle, juste choix de mots</i>	<i>Emploi de structures complexes ponctué seulement par quelques erreurs</i>
GROUPE : A B C D NOM : _____			
	Phonologie	Aisance	Grammaire
Auto-évaluation	niveau :	niveau :	niveau :
Évaluation du professeur	niveau :	niveau :	niveau :
NB : <ul style="list-style-type: none"> • Vous devrez préparer les questions 1 à 6 en groupes et présenter vos conclusions sur une affiche à la fin de la classe. Chaque apprenant devra présenter deux rubriques. • Vous devrez répondre à la section 7 individuellement. 			

Faites régulièrement enregistrer leurs interventions de deux minutes aux apprenants puis faites-les analyser de près l'enregistrement en s'aidant mutuellement à relever les erreurs. Ils garderont une liste des erreurs et les compareront à la liste faite la prochaine fois qu'ils exécuteront cet exercice.

Correction d'essais par les pairs

Donnez aux apprenants une tâche de production écrite. Une fois qu'ils auront fini le premier jet, demandez-leur de choisir un partenaire avec lequel il pourront échanger ce texte. Demandez-leur de se donner mutuellement des commentaires constructifs en s'arrêtant aussi bien sur les bons aspects que sur les fautes. Les apprenants pourront réviser leur essai avant de le remettre à leur professeur pour être corrigé.

S'auto-évaluer en recourant aux descripteurs du Conseil de l'Europe

Divisez les apprenants en groupes de trois ou de quatre personnes. Chaque groupe choisit de se concentrer sur un descripteur. S'ils ont choisi le niveau B2, ils pourront choisir l'une des rubriques suivantes:

- Intervention prolongée: pour décrire une expérience: *Peut donner des descriptions claires et détaillées d'une gamme variée de sujets liés à son domaine d'intérêt.*
- Écouter des messages et des consignes: *Peut comprendre des annonces et des messages sur des thèmes concrets ou abstraits en langues standard débitée à vitesse normale.*
- Rédiger des rapports et des essais: *Peut rédiger un essai ou un rapport en développant un argument, en donnant le pour et le contre d'un point de vue particulier et en expliquant les avantages et les inconvénients des options diverses.*

Demandez au groupe de réfléchir (dans la mesure du possible dans la langue cible) à leur apprentissage préalable et d'analyser le degré de leurs progrès par rapport aux descripteurs qu'ils se sont fixés. Ces activités sont-elles faciles/difficiles, utiles/inutiles? Pourquoi? Que leur reste-t-il à faire pour maîtriser ce descripteur? Demandez aux groupes de faire part de leurs conclusions au reste de la classe.

Auto-évaluation, évaluation des pairs et travail de projet

Les apprenants travaillent en groupes pour préparer une présentation dans la langue cible sur un thème particulier. La classe entière parle de ce qui constitue une bonne intervention et les points clés sont notés sur une fiche. Chaque groupe choisit un chef de groupe responsable du travail de coordination. Après les interventions, les chefs de groupe se réunissent pour comparer les interventions et relever les points positifs et négatifs. Simultanément, les apprenants individuels rédigent leurs propres réflexions sur la contribution qu'ils ont faite au groupe. Une évaluation finale de tous les projets s'ensuit, premièrement en groupes puis en activité de classe.

Travail à faire à la maison: préparer un test pour les autres apprenants

En devoir, demandez à vos apprenants de préparer un test pour le reste de la classe. Ce test devra mettre l'accent sur un ou plusieurs descripteurs du Conseil de l'Europe et

reposer sur (notamment) les deux dernières unités traitées dans le manuel ou le dernier mois d'apprentissage. Dites aux apprenants quelle longueur le test doit avoir. Les apprenants échangent leurs tests en paires ou en petits groupes; chaque apprenant corrige son propre test.

Utiliser la biographie langagière du PEL pour s'auto-évaluer à intervalles réguliers

Dans la section biographie du PEL, les apprenants spécifient les objectifs d'apprentissage et consignent des expériences interculturelles ou pédagogiques intéressantes ou déterminantes. Utilisez cette fonction du PEL régulièrement comme axe d'auto-évaluation. Par exemple, lorsque les apprenants font le bilan de leur apprentissage, faites leur rédiger une brève auto-évaluation. Ont-ils atteint leurs cibles? Si oui, dans quelle mesure? Si non, pourquoi? Quel nouvel apprentissage doivent-ils faire?

Trois derniers thèmes de réflexion personnelle et/ou de discussion entre collègues

Analyser votre propre situation

Parmi les activités présentées dans ce chapitre, quelles sont celles que vous pourriez utiliser (avec ou sans adaptation) dans votre situation?

Préparer l'introduction de l'auto-évaluation

Réfléchissez aux cours que vous allez faire la semaine prochaine. Quelle mesure d'auto-évaluation pourriez-vous y inclure?

Les enseignants peuvent eux aussi prendre part à l'auto-évaluation

Comment évalueriez-vous votre pratique de l'enseignement (ou vos idées sur l'enseignement) concernant le PEL? Commentez les thèmes suivants:

GROS PLAN SUR LES DESCRIPTEURS DU CONSEIL DE L'EUROPE

EMPLOI DE LA LANGUE CIBLE

RÉFLEXION SUR LA LANGUE CIBLE

RÉFLEXION SUR L'EMPLOI DE LA LANGUE

RÉFLEXION SUR L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE

SOUTIEN DES INITIATIVES DES APPRENANTS

AUTO-ÉVALUATION

Chapitre 6

Répondre aux défis généraux posés par le PEL

Dans ce guide, nous nous sommes efforcés de montrer comment utiliser le PEL pour soutenir le développement d'une approche réfléchie de l'enseignement et de l'apprentissage communicatifs des langues. Ce faisant, nous nous sommes nécessairement arrêtés sur les préoccupations personnelles de l'enseignant et de la classe. Dans ce bref chapitre de conclusion, nous ramenons ces préoccupations aux objectifs d'ensemble qui soutiennent le PEL.

Dans le chapitre 1, nous avons relevé qu'outre ses fonctions de présentation et pédagogique, le PEL présente également un aspect politique qui est celui de contribuer *au maintien de la diversité linguistique et culturelle, à la promotion de la tolérance linguistique et culturelle, à la promotion du plurilinguisme et à l'éducation pour une citoyenneté démocratique*. En principe, le second et le quatrième objectifs, à savoir la promotion de la tolérance linguistique et culturelle et l'éducation à la citoyenneté démocratique, sont servis par l'approche réfléchie et autonome de l'apprentissage que le PEL peut stimuler; dans ce sens, ces objectifs sont englobés dans ceux de la classe de langue individuelle. Toutefois, le premier et le troisième objectifs, à savoir le maintien de la diversité linguistique et culturelle et la promotion du plurilinguisme, nous mènent par delà la classe dans les domaines de la politique générale en matière d'éducation et de sa mise oeuvre: en effet le maintien de la diversité linguistique et culturelle et la promotion du plurilinguisme ne peuvent être réalisés qu'ultérieurement. Essentiellement, ces deux derniers objectifs requièrent que les enseignants et les classes interagissent dans une succession de divers niveaux: école, lycée, université; ville, village ou département; région; pays; communauté internationale.

Le PEL, mis à l'essai par des enseignants de diverses langues, a été conçu pour englober l'expérience globale de son titulaire à l'égard de l'apprentissage et de l'emploi des langues étrangères et, dans certains cas, des langues patrimoniales. Dans certains contextes, surtout ceux qui relèvent de la formation des adultes, l'emploi du PEL comme instrument pédagogique est axé principalement sur une langue spécifique. Toutefois, dans les écoles, lycées et universités, les objectifs plus généraux de PEL requièrent que celui délivré à chaque apprenant soit utilisé par tous ses enseignants de langue. Ceci en appelle à une politique institutionnelle permettant d'aborder les questions pédagogiques et politiques soulevées par le PEL. L'élaboration d'une telle politique serait grandement facilitée si les programmes étaient explicitement orientés vers les objectifs du PEL, des versions du PEL ont d'ailleurs été élaborées pour concorder parfaitement avec certains programmes spécifiques. Bien qu'une telle réalité soit encore loin d'être généralisée, dans l'intervalle, on peut réaliser beaucoup en travaillant à partir de l'enseignant individuel et de la classe. Nous concluons notre guide en offrant quelques suggestions pratiques.

Thèmes de réflexion personnelle et/ou de discussion entre collègues

Métamorphoser l'ensemble de l'école/lycée/université en une communauté d'apprentissage des langues

Dans votre situation, qu'êtes-vous en mesure de faire pour créer une approche globale de l'apprentissage des langues dans votre établissement et faire ressentir que l'institution entière est une communauté d'apprentissage des langues?

Aborder la question du plurilinguisme

Quelle(s) autre(s) langue(s) vos apprenants apprennent/connassent/emploient-ils? Dans votre cas, quelles mesures convient-il d'adopter pour utiliser le PEL afin de soutenir l'apprentissage de toutes les langues?

Faire participer les parents d'élèves

Si vous travaillez dans un milieu scolaire, pensez aux manières de sensibiliser les parents d'élèves au PEL, à ses fonctions et à ses avantages. A votre avis quels sont les aspects qu'ils trouveront spécialement utiles et/ou attrayants?

Partager idées et expériences entre collègues

Comment pourriez-vous partager votre expérience du PEL avec vos collègues et par la même occasion tirer parti de leur expérience? Réfléchissez aux possibilités suivantes:

- Réunissez-vous régulièrement avec d'autres collègues qui utilisent eux aussi le PEL dans votre établissement;
- Réunissez-vous régulièrement avec les collègues qui utilisent eux aussi le PEL dans d'autres établissements de votre voisinage;
- Demandez à votre association professionnelle d'établir un groupe d'intérêt spécifique axé sur le PEL;
- Préparez une intervention conjointe sur le PEL avec au moins un(e) autre collègue;
- Faites une intervention sur le PEL lors d'une réunion pédagogique, une réunion d'enseignants de la région ou à une réunion de parents d'élèves;
- Exposez les travaux de vos apprenants;
- Écrivez sur le PEL dans la gazette de votre établissement, une revue d'enseignants ou un magazine ou journal de quartier.

D'autres possibilités appropriées à votre situation vous viennent-elles à l'esprit?

Activités de classe impliquant la participation de la collectivité générale des apprenants/utilisateurs

Trouver des correspondants

Utilisez vos contacts locaux et internationaux pour aider les apprenants à établir des

contacts par correspondance avec d'autres apprenants et/ou avec des interlocuteurs dont la langue maternelle est la langue cible. Selon l'âge et la compétence des apprenants, il pourra être plus approprié d'échanger des lettres de classe à classe plutôt qu'entre individus. Vous pourrez peut-être utiliser ces échanges pour travailler sur des projets interculturels de divers types; dans certaines circonstances, ces échanges pourront aboutir à des visites réciproques. Le courrier électronique et Internet offrent également de nombreuses possibilités.

Développer des documents d'apprentissage pour les apprenants plus jeunes ou moins compétents

Faites comprendre aux apprenants que votre établissement est une communauté d'apprentissage des langues en créant des tâches pour les apprenants plus jeunes ou moins compétents. Par exemple, faites leur lire une histoire légèrement au-dessus de leur niveau de compétence dans la langue étrangère puis demandez-leur de transformer cette histoire en un dialogue simple qu'ils pourront utiliser dans une classe inférieure. Cette activité soutient le développement de la compréhension écrite et se conclut naturellement par un exercice de production écrite. De surcroît, cette tâche donne aux apprenants un sens authentique de leur travail et les apprenants les plus jeunes se sentent stimulés du fait qu'on leur a donné des produits d'apprenants plus âgés.

Publier les réalisations des apprenants

Demandez aux apprenants de présenter en un projet les résultats de leur apprentissage, organisez leur exposition autour des trois éléments du PEL: le passeport, la biographie et le dossier. Demandez leur de préparer l'exposition à l'attention de personnes qui n'ont pas encore commencé à apprendre une langue ou aux nouveaux venus dans votre cours ou dans votre établissement. Défiiez vos apprenants d'utiliser la langue cible aussi fréquemment que possible lors de la préparation de ce projet.

Vers le plurilinguisme: apprendre à connaître d'autres pays

Aménagez un espace d'exposition permanente dans votre établissement où divers pays et leurs langues pourront être présentés à tour de rôle. Parlez avec vos collègues des pays sur lesquels vous allez vous pencher et avec quelle fréquence vous allez changer l'exposition. Faites en sorte que chacun des membres de l'établissement puisse contribuer à cette exposition. Encouragez vos élèves à déterminer les paramètres de cette exposition, notamment les contributions doivent être dans la/les langue(s) du pays ou doivent refléter l'intérêt personnel de leur auteur.

Dernier thème de réflexion personnelle et/ou de discussion entre collègues

Ci-dessous sont regroupées certaines déclarations faites par les enseignants ayant participé aux projets pilotes à propos de l'impact qu'a eu le PEL sur leur pratique de l'enseignement:

Je pense désormais davantage à ce qui est important pour mes élèves et je dialogue avec eux.

Je tendais à sous-estimer les capacités de mes élèves, j'ai été surprise de l'objectivité de leurs auto-évaluations.

J'utilise le travail de groupe beaucoup plus fréquemment et je m'efforce d'aider les élèves à devenir plus autonomes.

Je m'efforce de catégoriser les thèmes de mon cours en plusieurs unités de moindre taille que je relie entre elles.

Je m'efforce d'aider mes élèves à penser à l'objet de leur travail.

J'ai changé mon approche du travail à faire chez soi. Je respecte dorénavant davantage les besoins individuels de mes élèves.

Je réfléchis pour la première fois à mes objectifs à long terme.

Le PEL m'a aidée à concevoir de nouvelles manières d'enseigner.

Le PEL m'a fait découvrir que l'apprentissage est une collaboration.

Quel impact souhaiteriez-vous le plus que le PEL ait sur votre pratique de l'enseignement?

Conseils des enseignants ayant pris part à un projet pilote

Les enseignants ayant participé au projet pilote tchèque ont répondu à la question suivante: «Quels conseils donneriez-vous à un collègue sur le point de commencer à travailler sur le PEL?» Parmi les réponses qu'ils ont données, en voici quatre:

Fiez-vous aux initiatives de vos élèves. Ils sont suffisamment motivés, ils créeront leurs propres opportunités d'apprentissage.

Le PEL est une collaboration entre le professeur et les élèves. Soyez à l'écoute de vos élèves et vous comprendrez mieux leur point de vue.

Si vous déléguez des responsabilités à vos élèves, le PEL ne sera pas une charge supplémentaire !

Réunissez-vous avec d'autres enseignants et parlez de vos problèmes. Trouvez un collègue dans votre établissement avec qui vous pourrez parler de tout en toute confiance.

Faire un bilan général

Ayant lu ce guide, quelles sont désormais vos attentes à propos du PEL? Rédigez brièvement quelques notes ayant pour thème les rubriques suivantes:

COMMENT J'ORGANISE MON TRAVAIL

COMMENT JE PRÉPARE MES COURS

COMMENT J'UTILISE LE MANUEL

COMMENT J'ÉVALUE MES ÉLÈVES

Vous souhaitez sans nul doute rajouter d'autres rubriques qui correspondent plus particulièrement à vos intérêts.

Comparez vos notes avec celles que vous aviez faites à la fin du chapitre 1.

Références et lectures supplémentaires

- Christ, I., F. Debyser, A. Dobson, R. Schärer, G. Schneider/B. North et al. et J. Trim, 1997: *Portfolio européen des langues: Propositions d'élaboration*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Clark, A., 1997: *Being There: Putting Brain, Body and World Together Again*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Conseil de l'Europe, 1992: *Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe – Objectifs, évaluation, certification*. Rapport du symposium de Rüsclikon. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe, 2000: *European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe, 2001a: *Un Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Conseil de l'Europe, 2001b: *Un Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer: Guide général d'utilisation*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Dam, L., 1995: *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.
- Dam, L., et D. Little, 1999: Autonomy in foreign language learning: from classroom practice to generalizable theory. In *Focus on the Classroom: Interpretations* (JALT 98 Proceedings), pp.127–36. Tokyo: Japan Association for Language Teaching.
- de Bono, E., 2000: *Six Thinking Hats*. (Edition revue et actualisée) Londres: Penguin.
- Gairns, R., et S. Redman, 1986: *Working with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kohonen, V., 2000. *Exploring the Educational Possibilities of the "Dossier": Some Suggestions for Developing the Pedagogic Function of the European Language Portfolio*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. (Document DGIV-EDU-LANG (2000) 30 rev.)
- Little, D., 1991: *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- North, B., 2000: *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency*. New York: Lang.
- Oskarsson, M., 1992: *Self-assessment of Foreign Language Skills: A Survey of Research and Development Work*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Schärer, R., 2001: *Un Portfolio européen des langues: Rapport final du projet pilote (1998 – 2000)*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Schneider, G., et P. Lenz, 2001: *Un Portfolio européen des langues: Guide pour l'élaboration du Portfolio européen des langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
-

Schneider, G., et B. North, 2000: *Fremdsprachen können – was heisst das?* Chur and Zurich: Rüegger.

Schneider, G., et B. North, 2000: “*Dans d’autres langues, je suis capable de ...*” *Échelles pour la description, l’évaluation et l’auto-évaluation des compétences en langues étrangères*. Berne et Aarau: Direction du Programme national de recherche 33, en collaboration avec le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.

Slavík, J., 1999: *Hodnocení v současné škole*. Prague: Portál.

Thomsen, H., 2000: Learners’ favoured activities in the autonomous classroom. In D. Little, L. Dam and J. Timmer (eds), *Learning rather than Teaching: Why and How*, pp.71–86. Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies.

van Ek, J. A., 1975: *The Threshold Level*. Strasbourg: Conseil de l’Europe.

Annexe 1

Exemples d'échelles du *cadre européen commun* pour la compréhension orale, la compréhension écrite, l'interaction orale, la production orale, l'interaction écrite et la production écrite

Les exemples d'échelles qui suivent élargissent les descriptions générales de compétence contenues dans la grille pour l'auto-évaluation reproduite au chapitre 1 (figure 1.3). Notez que les exemples d'échelles divisent la catégorie ÉCRIRE entre L'INTERACTION ÉCRITE et LA PRODUCTION ÉCRITE.

Sauf sur indication contraire, les échelles ont été empiriquement calibrées (voir North 2000, pour un compte-rendu des techniques impliquées).

Dans certaines échelles, certains niveaux n'ont pas de descripteur et dans certaines échelles, la compétence maximale réalisable est jugée être inférieure au niveau C2.

Dans de nombreuses échelles, les niveaux de SURVIE (WAYSTAGE), SEUIL (THRESHOLD) et AVANCÉ (VANTAGE) (soit les niveaux A2, B1 et B2) sont sous-divisés. Les descripteurs sous la ligne de partage décrivent la compétence appropriée au niveau en question, tandis que les descripteurs au dessus de cette ligne indiquent un niveau supérieur au niveau en question mais inférieur au niveau suivant. Cette sous-division des niveaux devraient faciliter l'emploi des échelles dans la préparation et l'évaluation d'un apprentissage qui couvre plusieurs années d'éducation formelle.

Compréhension orale

	COMPRÉHENSION ORALE GÉNÉRALE
C2	Peut comprendre toute langue orale qu'elle soit en direct ou à la radio et quel qu'en soit le débit.
C1	Peut suivre une intervention d'une certaine longueur sur des sujets abstraits ou complexes même hors de son domaine mais peut avoir besoin de faire confirmer quelques détails, notamment si l'accent n'est pas familier. Peut reconnaître une gamme étendue d'expressions idiomatiques et de tournures courantes en relevant les changements de registre. Peut suivre une intervention d'une certaine longueur même si elle n'est pas clairement structurée et même si les relations entre les idées sont seulement implicites et non explicitement indiquées.
B2	Peut comprendre une langue orale standard en direct ou à la radio sur des sujets familiers et non familiers se rencontrant normalement dans la vie personnelle, sociale, universitaire ou professionnelle. Seul un très fort bruit de fond, une structure inadaptée du discours ou l'utilisation d'expressions idiomatiques peuvent influencer la capacité à comprendre. Peut comprendre les idées principales d'interventions complexes du point de vue du fond et de la forme, sur un sujet concret ou abstrait et dans une langue standard, y compris des discussions techniques dans son domaine de spécialisation. Peut suivre une intervention d'une certaine longueur et une argumentation complexe à condition que le sujet soit assez familier et que le plan général de l'exposé soit indiqué par des marqueurs explicites.
B1	Peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en reconnaissant les messages généraux et les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant. Peut comprendre les points principaux d'une intervention sur des sujets familiers rencontrés régulièrement au travail, à l'école, pendant les loisirs, y compris des récits courts.
A2	Peut comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent. Peut comprendre des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à des domaines de priorité immédiate (par exemple, information personnelle et familiale de base, achats, géographie local, emploi).
A1	Peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens.

	COMPRENDRE UNE INTERACTION ENTRE LOCUTEURS NATIFS
C2	<i>Comme C1</i>
C1	Peut suivre facilement des échanges complexes entre des partenaires extérieurs dans une discussion de groupe et un débat, même sur des sujets abstraits, complexes et non familiers.
B2	Peut réellement suivre une conversation animée entre locuteurs natifs.
	Peut saisir, avec un certain effort, une grande partie de ce qui se dit en sa présence, mais pourra avoir des difficultés à effectivement participer à une discussion avec plusieurs locuteurs natifs qui ne modifient en rien leur discours.
B1	Peut généralement suivre les points principaux d'une longue discussion se déroulant en sa présence, à condition que la langue soit standard et clairement articulée.
A2	Peut généralement identifier le sujet d'une discussion se déroulant en sa présence si l'échange est mené lentement et si l'on articule clairement.
A1	

	COMPRENDRE EN TANT QU'AUDITEUR
C2	Peut suivre une conférence ou un exposé spécialisés employant de nombreuses formes relâchées, des régionalismes ou une terminologie non familière.
C1	Peut suivre la plupart des conférences, discussions et débats avec assez d'aisance.
B2	Peut suivre l'essentiel d'une conférence, d'un discours, d'un rapport et d'autres genres d'exposés éducationnels/professionnels, qui sont complexes du point de vue du fond et de la forme.
	Peut suivre une conférence ou un exposé dans son propre domaine à condition que le sujet soit familier et la présentation directe, simple et clairement structurée.
B1	Peut suivre le plan général d'exposés courts sur des sujets familiers à condition que la langue en soit standard et clairement articulée.
A2	
A1	

	COMPRENDRE DES ANNONCES ET INSTRUCTIONS ORALES
C2	<i>Comme C1</i>
C1	Peut extraire des détails précis d'une annonce publique émise dans de mauvaises conditions et déformée par la sonorisation (par exemple, des annonces publiques dans un gare, un stade).
	Peut comprendre des informations techniques complexes, telles que des modes d'emploi, des spécifications techniques pour un produit ou un service qui lui sont familiers.
B2	Peut comprendre des annonces et des messages courants sur des sujets concrets et abstraits, s'ils sont en langue standard et émis à un débit normal.

	COMPRENDRE DES ANNONCES ET INSTRUCTIONS ORALES (suite)
B1	Peut comprendre des informations techniques simples, tels que des modes d'emploi pour un équipement d'usage courant. Peut suivre des directives détaillées.
A2	Peut saisir le point essentiel d'une annonce ou d'un message brefs, simples et clairs. Peut comprendre des indications simples relatives à la façon d'aller d'un point à un autre, à pied ou avec les transports en commun.
A1	Peut comprendre des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des directives courtes et simples

	COMPRENDRE DES ÉMISSIONS DE RADIO ET DES ENREGISTREMENTS
C2	<i>Comme C1</i>
C1	Peut comprendre une gamme étendue de matériel enregistré ou radiodiffusé, y compris en langue non standard et identifier des détails fins incluant l'implicite des attitudes et des relations des interlocuteurs.
B2	Peut comprendre les enregistrements en langue standard que l'on peut rencontrer dans la vie sociale, professionnelle ou universitaire et reconnaître le point de vue et l'attitude du locuteur ainsi que le contenu informatif Peut comprendre la plupart des documentaires radiodiffusés en langue standard et peut identifier correctement l'humeur, le ton, etc., du locuteur
B1	Peut comprendre l'information contenue dans la plupart des documents enregistrés ou radiodiffusés, dont le sujet est d'intérêt personnel et la langue standard clairement articulée Peut comprendre les points principaux des bulletins d'information radiophoniques et de documents enregistrés simples, sur un sujet familier, si le débit est assez lent et la langue relativement articulée.
A2	Peut comprendre et extraire l'information essentielle de courts passages enregistrés ayant trait à un sujet courant prévisible, si le débit est lent et la langue clairement articulée.
A1	

	COMPRENDRE DES ÉMISSIONS DE TÉLÉVISION ET DES FILMS
C2	<i>Comme C1</i>
C1	Peut suivre un film faisant largement usage de l'argot et d'expressions idiomatiques.
B2	Peut comprendre la plupart des journaux et des magazines télévisés. Peut comprendre un documentaire, une interview, un talk-show, une pièce à la télévision et la plupart des films en langue standard.

	COMPRENDRE DES ÉMISSIONS DE TÉLÉVISION ET DES FILMS (suite)
B1	Peut comprendre une grande partie des programmes télévisés sur des sujets d'intérêt personnel, tels que brèves interviews, conférences et télé journal si le débit est relativement lent et la langue assez clairement articulée
	Peut suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe. Peut comprendre les points principaux des programmes télévisés sur des sujets familiers si la langue est assez clairement articulée.
A2	Peut identifier l'élément principal de nouvelles télévisées sur un événement, un accident, etc., si le commentaire est accompagné d'un support visuel.
	Peut suivre les rubriques du télé journal ou de documentaires télévisés présentés assez lentement et clairement en langue standard, même si tous les détails ne sont pas compris.
A1	

Lire

	COMPRÉHENSION ÉCRITE GÉNÉRALE
C2	Peut comprendre et interpréter de façon critique presque toute forme d'écrit, y compris des textes (littéraires ou non) abstraits et structurellement complexes ou très riches en expressions familières. Peut comprendre une gamme étendue de textes longs et complexes en appréciant de subtiles distinctions de style et le sens implicite autant qu'explicite.
C1	Peut comprendre dans le détail des textes longs et complexes, qu'ils se rapportent ou non à son domaine, à condition de pouvoir relire les parties difficiles.
B2	Peut lire avec un grand degré d'autonomie en adaptant le mode et la rapidité de lecture à différents textes et objectifs et en utilisant les références convenables de manière sélective. Possède un vocabulaire de lecture large et actif mais pourra avoir des difficultés avec des expressions peu fréquentes
B1	Peut lire des textes factuels directs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension.
A2	Peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail
	Peut comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé
A1	Peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire.

	COMPRENDRE LA CORRESPONDANCE
C2	<i>Comme C1</i>
C1	Peut comprendre tout type de correspondance, avec l'utilisation éventuelle d'un dictionnaire.
B2	Peut lire une correspondance courante dans son domaine et saisir l'essentiel du sens.
B1	Peut comprendre la description d'événements, de sentiments et de souhaits suffisamment bien pour entretenir une correspondance régulière avec un correspondant ami.
A2	Peut reconnaître les principaux types de lettres standards habituelles (demande d'information, commandes, confirmations, etc.) sur des sujets familiaux.
	Peut comprendre une lettre personnelle simple et brève.
A1	Peut comprendre des messages simples et brefs sur une carte postale

	LIRE POUR S'ORIENTER
C2	<i>Comme B2</i>
C1	<i>Comme B2</i>
B2	Peut parcourir rapidement un texte long et complexe et en relever les points pertinents. Peut identifier rapidement le contenu et la pertinence d'une information, d'un article ou d'un reportage dans une gamme étendue de sujets professionnels afin de décider si une étude plus approfondie vaut la peine.
B1	Peut parcourir un texte assez long pour y localiser une information cherchée et peut réunir des informations provenant de différentes parties du texte ou de textes différents afin d'accomplir une tâche spécifique.
	Peut trouver et comprendre l'information pertinente dans des écrits quotidiens tels que lettres, prospectus et courts documents officiels.
A2	Peut trouver un renseignement spécifique et prévisible dans des documents courants simples tels que prospectus, menus, annonces, inventaires et horaires.
	Peut localiser une information spécifique dans une liste et isoler l'information recherchée (par exemple dans les 'Pages jaunes' pour trouver un service ou un artisan).
	Peut comprendre les signes et les panneaux courants dans les lieux publics tels que rues, restaurants, gares; sur le lieu de travail pour l'orientation, les instructions, la sécurité et le danger.
A1	Peut reconnaître les noms, les mots et les expressions les plus courants dans les situations ordinaires de la vie quotidienne

	LIRE POUR S'INFORMER ET DISCUTER
C2	<i>Comme C1</i>
C1	Peut comprendre dans le détail une gamme étendue de textes que l'on peut rencontrer dans la vie sociale, professionnelle ou universitaire et identifier des points de détail fins, y compris les attitudes, que les opinions soient exposées ou implicites
B2	Peut obtenir renseignements, idées et opinions de sources hautement spécialisées dans son domaine. Peut comprendre des articles spécialisés hors de son domaine à condition de se référer à un dictionnaire de temps en temps pour vérifier la compréhension.
	Peut comprendre des articles et des rapports sur des problèmes contemporains et dans lesquels les auteurs adoptent une position ou un point de vue particuliers.
B1	Peut identifier les principales conclusions d'un texte argumentatif clairement articulé. Peut reconnaître le schéma argumentatif suivi pour la présentation d'un problème sans en comprendre nécessairement le détail.
	Peut reconnaître les points significatifs d'un article de journal direct et non complexe sur un sujet familier.
A2	Peut identifier l'information pertinente sur la plupart des écrits simples rencontrés tels que lettres, brochures et courts articles de journaux décrivant des faits.
A1	Peut se faire une idée du contenu d'un texte informatif assez simple, surtout s'il est accompagné d'un document visuel.

	LIRE DES INSTRUCTIONS
C2	<i>Comme C1</i>
C1	Peut comprendre dans le détail des instructions longues et complexes pour l'utilisation d'une nouvelle machine ou procédure, qu'elles soient ou non en relation à son domaine de spécialisation, à condition de pouvoir en relire les passages difficiles,
B2	Peut comprendre des instructions longues et complexes dans son domaine, y compris le détail des conditions et des mises en garde, à condition de pouvoir en relire les passages difficiles.
B1	Peut comprendre le mode d'emploi d'un appareil s'il est direct, non complexe et rédigé clairement.
A2	Peut comprendre un règlement concernant, par exemple, la sécurité, quand il est rédigé simplement.
	Peut suivre le mode d'emploi d'un appareil d'usage courant comme un téléphone public.
A1	Peut suivre des indications brèves et simples (par exemple pour aller d'un point à un autre)

Interaction orale

	INTERACTION ORALE GÉNÉRALE
C2	Possède une bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et de tournures courantes, avec une conscience du sens connotatif. Peut exprimer avec précision des nuances fines de signification, en utilisant assez correctement une gamme étendue de modalités. Peut revenir sur une difficulté et la restructurer de manière si habile que l'interlocuteur s'en rende à peine compte.
C1	Peut s'exprimer avec aisance et spontanéité, presque sans effort.. Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement des lacunes par des périphrases avec apparemment peu de recherche d'expressions ou de stratégies d'évitement. Seul un sujet conceptuellement difficile est susceptible de gêner le flot naturel et fluide du discours.
B2	Peut utiliser la langue avec aisance, correction et efficacité dans une gamme étendue de sujets d'ordre général., éducationnel, professionnel et concernant les loisirs, en indiquant clairement les relations entre les idées. Peut communiquer spontanément avec un bon contrôle grammatical sans donner l'impression d'avoir à restreindre ce qu'il/elle souhaite dire et avec le degré de formalisme adapté à la circonstance
	Peut communiquer avec un niveau d'aisance et de spontanéité tel qu'une interaction soutenue avec des locuteurs natifs soit tout à fait possible sans entraîner de tension d'une part ni de autre. Peut mettre en valeur la signification personnelle de faits et d'expériences, exposer ses opinions et les défendre avec pertinence en fournissant explications et arguments.
B1	Peut communiquer avec une certaine assurance sur des sujets familiers habituels ou non en relation avec ses intérêts et son domaine professionnel. Peut échanger, vérifier et confirmer des informations, faire face à des situations moins courantes et expliquer pourquoi il y a une difficulté. Peut exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel comme un film, des livres, de la musique, etc.
	Peut exploiter avec souplesse une gamme étendue de langue simple pour faire face à la plupart des situations susceptibles de se produire au cours d'un voyage. Peut aborder sans préparation une conversation sur un sujet familier, exprimer des opinions personnelles et échanger de l'information sur des sujets familiers, d'intérêt personnel ou pertinents pour la vie quotidienne (par exemple, la famille, les loisirs, le travail, les voyages et les faits divers)
A2	Peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées et de courtes conversations à condition que l'interlocuteur apporte de l'aide le cas échéant.. Peut faire face à des échanges courants simples sans effort excessif ; peut poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familiales prévisibles de la vie quotidienne.
	Peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers relatifs au travail et aux loisirs. Peut gérer des échanges de type social très courts mais est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation..
A1	Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections. Peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats ou sur des sujets très familiers.

COMPRENDRE UN LOCUTEUR NATIF	
C2	Peut comprendre tout locuteur natif, même sur des sujets spécialisés, abstraits ou complexes et hors de son domaine, à condition d'avoir l'occasion de s'habituer à une langue non standard ou à un accent.
C1	Peut comprendre en détail une intervention sur des sujets spécialisés abstraits ou complexes, même hors de son domaine, mais peut avoir besoin de faire confirmer quelques détails, notamment si l'accent n'est pas familier.
B2	Peut comprendre en détail ce qu'on lui dit en langue standard, même dans un environnement bruyant.
B1	Peut suivre un discours clairement articulé et qui lui est destiné dans une conversation courante, mais devra quelquefois faire répéter certains mots ou expressions.
A2	Peut comprendre suffisamment pour gérer un échange simple et courant sans effort excessif. Peut généralement comprendre un discours qui lui est adressé dans une langue standard clairement articulée sur un sujet familier, à condition de pouvoir demander de répéter ou reformuler de temps à autre.
	Peut comprendre ce qui lui est dit clairement, lentement et directement dans une conversation quotidienne simple à condition que l'interlocuteur prenne la peine de l'aider à comprendre.
A1	Peut comprendre des expressions quotidiennes pour satisfaire des besoins simples de type concret si elles sont répétées, formulées directement, lentement et clairement par un interlocuteur compréhensif. Peut comprendre des questions et des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des consignes simples et brèves.

CONVERSATION	
C2	Peut converser de façon confortable et appropriée sans qu'aucune limite linguistique ne vienne empêcher la conduite d'une vie personnelle et sociale accomplie.
C1	Peut utiliser la langue en société avec souplesse et efficacité, y compris dans un registre affectif, allusif ou humoristique.
B2	Peut s'impliquer dans une conversation d'une certaine longueur sur la plupart des sujets d'intérêt général en y participant réellement, et ce même dans un environnement bruyant. Peut maintenir des relations avec des locuteurs natifs sans les amuser ou les irriter involontairement ou les obliger à se comporter autrement qu'ils ne le feraient avec un interlocuteur natif. Peut transmettre différents degrés d'émotion et souligner ce qui est important pour lui/elle dans un événement ou une expérience.
B1	Peut aborder sans préparation une conversation sur un sujet familier. Peut suivre une conversation quotidienne si l'interlocuteur s'exprime clairement, bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions. Peut soutenir une conversation ou une discussion mais risque d'être quelquefois difficile à suivre lorsqu'il/elle essaie de formuler exactement ce qu'il/elle aimerait dire. Peut réagir à des sentiments tels que la surprise, la joie, la tristesse, la curiosité et l'indifférence et peut les exprimer.

	CONVERSATION (suite)
A2	<p>Peut établir un contact social : salutations et congé ; présentations ; remerciements.</p> <p>Peut généralement comprendre un discours standard clair, qui lui est adressé, sur un sujet familier, à condition de pouvoir faire répéter ou reformuler de temps à autre.</p> <p>Peut participer à de courtes conversations dans des contextes habituels sur des sujets généraux.</p> <p>Peut dire en termes simples comment il/elle va et remercier.</p>
	<p>Peut gérer de très courts échanges sociaux mais peut rarement soutenir une conversation de son propre chef bien qu'on puisse l'aider à comprendre si l'interlocuteur en prend la peine.</p> <p>Peut utiliser des formules de politesse simples et courantes pour s'adresser à quelqu'un ou le saluer.</p> <p>Peut faire et accepter une offre, une invitation et des excuses.</p> <p>Peut dire ce qu'il/elle aime ou non.</p>
A1	<p>Peut présenter quelqu'un et utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé .</p> <p>Peut demander à quelqu'un de se nouvelles et y réagir.</p> <p>Peut comprendre des expressions quotidiennes pour satisfaire à des besoins simples de type concret si elles sont répétées, formulées directement, clairement et lentement par un interlocuteur compréhensif.</p>

	DISCUSSION INFORMELLE (ENTRE AMIS)
C2	<i>Comme C1</i>
C1	Peut suivre facilement des échanges entre partenaires extérieurs dans une discussion de groupe et un débat et y participer, même sur des sujets abstraits, complexes et non familiers.
B2	<p>Peut suivre facilement une conversation animée entre locuteurs natifs.</p> <p>Peut exprimer ses idées et ses opinions avec précision. et argumenter avec conviction sur des sujets complexes et réagir de même aux arguments d'autrui.</p>
	<p>Peut participer activement à une discussion informelle dans un contexte familier, en faisant des commentaires, en exposant un point de vue clairement, en évaluant d'autres propositions, ainsi qu'en émettant et en réagissant à des hypothèses.</p> <p>Peut suivre, avec quelque effort, l'essentiel de ce qui se dit dans une conversation à laquelle il/elle ne participe pas mais peut éprouver des difficultés à participer effectivement à une conversation avec plusieurs locuteurs natifs qui ne modifient en rien leur mode d'expression.</p> <p>Peut exprimer et exposer ses opinions dans une discussion et les défendre avec pertinence en fournissant explications, arguments et commentaires.</p>

	DISCUSSION INFORMELLE (ENTRE AMIS) (suite)
B1	<p>Peut suivre l'essentiel de ce qui se dit autour de lui sur des thèmes généraux, à condition que les interlocuteurs évitent l'usage d'expressions trop idiomatiques et articulent clairement.</p> <p>Peut exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel comme un film ou de la musique. Peut expliquer pourquoi quelque chose pose problème.</p> <p>Peut commenter brièvement le point de vue d'autrui.</p> <p>Peut comparer et opposer des alternatives en discutant de ce qu'il faut faire, où il faut aller, qui désigner, qui ou quoi choisir, etc..</p>
	<p>Peut, en règle générale, suivre les points principaux d'une discussion d'une certaine longueur se déroulant en sa présence à condition qu'elle ait lieu en langue standard clairement articulée.</p> <p>Peut émettre ou solliciter un point de vue personnel ou une opinion sur des points d'intérêt général.</p> <p>Peut faire comprendre ses opinions et réactions pour trouver une solution à un problème ou à des questions pratiques relatives à où aller, que faire, comment organiser (une sortie, p. ex.)</p> <p>Peut exprimer poliment ses convictions, opinions, accord et désaccord.</p>
A2	<p>Peut généralement reconnaître le sujet d'une discussion extérieure si elle se déroule lentement et clairement.</p> <p>Peut discuter du programme de la soirée ou du week-end.</p> <p>Peut faire des suggestions et réagir à des propositions.</p> <p>Peut exprimer son accord ou son désaccord à autrui.</p>
	<p>Peut discuter simplement de questions quotidiennes si l'on s'adresse directement à lui/elle, clairement et simplement.</p> <p>Peut discuter de l'organisation d'une rencontre et de ses préparatifs.</p>
A1	

	DISCUSSIONS ET RÉUNIONS FORMELLES
C2	Peut défendre sa position dans une discussion formelle sur des questions complexes, monter une argumentation nette et convaincante comme le ferait un locuteur natif.
C1	<p>Peut facilement soutenir un débat, même sur des sujets abstraits, complexes et non familiers.</p> <p>Peut argumenter une prise de position formelle de manière convaincante en répondant aux questions et commentaires ainsi qu'aux contre-arguments avec aisance, spontanéité et pertinence.</p>
B2	<p>Peut suivre une conversation animée, en identifiant avec exactitude les arguments qui soutiennent et opposent les points de vue.</p> <p>Peut exposer ses idées et ses opinions et argumenter avec conviction sur des sujets complexes et réagir de même aux arguments d'autrui.</p>
	<p>Peut participer activement à des discussions formelles habituelles ou non.</p> <p>Peut suivre une discussion sur des sujets relatifs à son domaine et comprendre dans le détail les points mis en évidence par le locuteur.</p> <p>Peut exprimer, justifier et défendre son opinion, évaluer d'autres propositions ainsi que répondre à des hypothèses et en faire.</p>

	DISCUSSIONS ET RÉUNIONS FORMELLES (suite)
B1	<p>Peut suivre l'essentiel de ce qui se dit relatif à son domaine, à condition que les interlocuteurs évitent l'usage d'expressions trop idiomatiques et articulent clairement.</p> <p>Peut exprimer clairement un point de vue mais a du mal à engager un débat.</p> <p>Peut prendre part à une discussion formelle courante sur un sujet familier conduite dans une langue standard clairement articulée et qui suppose l'échange d'informations factuelles, en recevant des instructions ou la discussion de solutions à des problèmes pratiques.</p>
A2	<p>Peut en général suivre les changements de sujets dans une discussion formelle relative à son domaine si elle est conduite clairement et lentement.</p> <p>Peut échanger des informations pertinentes et donner son opinion sur des problèmes pratiques si on le/la sollicite directement à condition d'être aidé(e) pour formuler et de pouvoir faire répéter les points importants le cas échéant.</p>
	<p>Peut dire ce qu'il/elle pense des choses si on s'adresse directement à lui/elle dans une réunion formelle, à condition de pouvoir faire répéter le cas échéant.</p>
A1	

Note: Les descripteurs sur cette sous-échelle n'ont pas été calibrés par rapport au modèle qui sert de mesure. Les descripteurs de la catégorie "Réunions" étaient en réalité problématiques dans l'analyse de l'étude.

	COOPÉRATION À VISÉE FONCTIONNELLE (Par exemple, réparer une voiture, discuter un document, organiser quelque chose)
C2	<i>Comme B2</i>
C1	<i>Comme B2</i>
B2	<p>Peut comprendre avec sûreté des instructions détaillées.</p> <p>Peut faire avancer le travail en invitant autrui à s'y joindre, à dire ce qu'il pense, etc.</p> <p>Peut esquisser clairement à grands traits une question ou un problème, faire des spéculations sur les causes et les conséquences, et mesurer les avantages et les inconvénients des différentes approches.</p>
B1	<p>Peut suivre ce qui se dit mais devoir occasionnellement faire répéter ou clarifier si le discours des autres est rapide et long.</p> <p>Peut expliquer pourquoi quelque chose pose problème, discuter de la suite à donner, comparer et opposer les solutions.</p> <p>Peut commenter brièvement le point de vue d'autrui.</p>
	<p>Peut, en règle générale, suivre ce qui se dit et, le cas échéant, peut rapporter en partie ce qu'un interlocuteur a dit pour confirmer une compréhension mutuelle.</p> <p>Peut faire comprendre ses opinions et réactions par rapport aux solutions possibles ou à la suite à donner, en donnant brièvement des raisons et des explications.</p> <p>Peut inviter les autres à donner leur point de vue sur la façon de faire.</p>

	COOPÉRATION À VISÉE FONCTIONNELLE (suite) (Par exemple, réparer une voiture, discuter un document, organiser quelque chose)
A2	<p>Peut comprendre suffisamment pour gérer un échange courant et simple sans effort excessif, en demandant en termes très simples de répéter en cas d'incompréhension.</p> <p>Peut discuter de ce que l'on fera ensuite, répondre à des suggestions et en faire, demander des directives et en donner.</p>
	<p>Peut indiquer qu'il/elle suit et peut être aidé(e) à comprendre l'essentiel si le locuteur en prend la peine.</p> <p>Peut communiquer au cours de simples tâches courantes en utilisant des expressions simples pour avoir des objets et en donner, pour obtenir une information simple et discuter de la suite à donner.</p>
A1	<p>Peut comprendre les questions et instructions formulées lentement et soigneusement, ainsi que des indications brèves et simples.</p> <p>Peut demander des objets à autrui et lui en donner.</p>

	OBTENIR DES BIENS ET DES SERVICES
C2	<i>Comme B2</i>
C1	<i>Comme B2</i>
B2	<p>Peut gérer linguistiquement une négociation pour trouver une solution à une situation conflictuelle telle qu'une contravention imméritée, une responsabilité financière pour des dégâts dans un appartement, une accusation en rapport avec un accident.</p> <p>Peut exposer ses raisons pour obtenir un dédommagement en utilisant un discours convaincant et définissant clairement les limites des concessions qu'il/elle est prêt à faire.</p>
	Peut exposer un problème qui a surgi et mettre en évidence que le fournisseur du service ou le client doit faire une concession.
B1	<p>Peut faire face à la majorité des situations susceptibles de se produire au cours d'un voyage ou en préparant un voyage ou un hébergement ou en traitant avec des autorités à l'étranger.</p> <p>Peut faire face à une situation quelque peu inhabituelle dans un magasin, un bureau de poste ou une banque, par exemple en demandant à retourner un achat défectueux. Peut formuler une plainte.</p> <p>Peut se débrouiller dans la plupart des situations susceptibles de se produire en réservant un voyage auprès d'une agence ou lors d'un voyage, par exemple en demandant à un passager où descendre pour une destination non familière.</p>

	OBTENIR DES BIENS ET DES SERVICES (suite)
A2	Peut se débrouiller dans les situations courantes de la vie quotidienne telles que déplacements, logement, repas et achats. Peut obtenir tous les renseignements nécessaires d'un office de tourisme à condition qu'ils soient de nature simple et non spécialisée.
	Peut obtenir et fournir biens et services d'usage quotidien. Peut obtenir des renseignements simples sur un voyage, utiliser les transports publics (bus, trains et taxis), demander et expliquer un chemin à suivre, ainsi qu'acheter des billets. Peut poser des questions et effectuer des transactions simples dans un magasin, un bureau de poste, une banque. Peut demander et fournir des renseignements à propos d'une quantité, un nombre, un prix, etc. Peut faire un achat simple en indiquant ce qu'il/elle veut et en demandant le prix. Peut commander un repas.
A1	Peut demander quelque chose à quelqu'un ou le lui donner.. Peut se débrouiller avec les nombres, les quantités, l'argent et l'heure.

	ÉCHANGE D'INFORMATION
C2	<i>Comme B2</i>
C1	<i>Comme B2</i>
B2	Peut comprendre et échanger une information complexe et des avis sur une gamme étendue de sujets relatifs à son rôle professionnel.
	Peut transmettre avec sûreté une information détaillée. Peut faire la description claire et détaillée d'une démarche. Peut faire la synthèse d'informations et d'arguments issus de sources différentes et en rendre compte.
B1	Peut échanger avec une certaine assurance un grand nombre d'informations factuelles sur des sujets courants ou non, familiers à son domaine. Peut expliquer comment faire quelque chose en donnant des instructions détaillées. Peut résumer - en donnant son opinion - un bref récit, un article, un exposé, une discussion, une interview ou un documentaire et répondre à d'éventuelles questions complémentaires de détail.
	Peut trouver et transmettre une information simple et directe. Peut demander et suivre des directives détaillées. Peut obtenir plus de renseignements .

ÉCHANGE D'INFORMATION (suite)	
A2	<p>Peut comprendre suffisamment pour communiquer sur des sujets familiers et simples sans effort excessif.</p> <p>Peut se débrouiller avec les demandes directes de la vie quotidienne : trouver une information factuelle et la transmettre.</p> <p>Peut répondre à des questions et en poser sur les habitudes et les activités journalières.</p> <p>Peut répondre à des questions sur les loisirs et les activités passées et en poser.</p> <p>Peut donner et suivre des directives et des instructions simples comme, par exemple, comment aller quelque part.</p>
	<p>Peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et routinière ne demandant qu'un échange d'information simple et direct.</p> <p>Peut échanger une information limitée sur des sujets familiers et des opérations courantes</p> <p>Peut poser des questions et y répondre sur le travail et le temps libre.</p> <p>Peut demander et expliquer son chemin à l'aide d'une carte ou d'un plan.</p> <p>Peut demander et fournir des renseignements personnels.</p>
A1	<p>Peut comprendre des questions et des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des instructions simples et brèves.</p> <p>Peut répondre à des questions simples et en poser ; peut réagir à des déclarations simples et en faire, dans des cas de nécessité immédiate ou sur des sujets très familiers.</p> <p>Peut poser des questions personnelles, par exemple sur le lieu d'habitation, les personnes fréquentées et les biens, et répondre au même type de questions.</p> <p>Peut parler du temps avec des expressions telles que la semaine prochaine, vendredi dernier, en novembre, à 3 heures.</p>

INTERVIEWER ET ÊTRE INTERVIEWÉ (l'entretien)	
C2	Peut tenir sa part du dialogue extrêmement bien, en structurant le discours et en échangeant avec autorité et une complète aisance, que ce soit comme interviewer ou comme interviewé, de la même manière qu'un locuteur natif.
C1	Peut participer complètement à un entretien comme interviewer ou comme interviewé, en développant et mettant en valeur le point discuté, couramment et sans aucune aide, et en utilisant les interjections convenablement.
B2	<p>Peut conduire un entretien avec efficacité et aisance, en s'écartant spontanément des questions préparées et en exploitant et relançant les réponses intéressantes.</p> <p>Peut prendre des initiatives dans un entretien, élargir et développer ses idées, sans grande aide ni stimulation de la part de l'interlocuteur.</p>
B1	<p>Peut fournir des renseignements concrets exigés dans un entretien ou une consultation (par exemple, décrire des symptômes à un médecin) mais le fait avec une précision limitée.</p> <p>Peut conduire un entretien préparé, vérifier et confirmer les informations, bien qu'il lui soit parfois nécessaire de demander de répéter si la réponse de l'interlocuteur est trop rapide ou trop développée.</p>
	<p>Peut prendre certaines initiatives dans une consultation ou un entretien (par exemple introduire un sujet nouveau) mais reste très dépendant de l'interviewer dans l'interaction.</p> <p>Peut utiliser un questionnaire préparé pour conduire un entretien structuré, avec quelques questions spontanées complémentaires.</p>

	INTERVIEWER ET ÊTRE INTERVIEWÉ (l'entretien) (suite)
A2	Peut se faire comprendre dans un entretien et communiquer des idées et de l'information sur des sujets familiers à condition de pouvoir faire clarifier à l'occasion et d'être aidé pour exprimer ce qu'il/elle veut.
	Peut répondre à des questions simples et réagir à des déclarations simples dans un entretien.
A1	Peut répondre dans un entretien à des questions personnelles posées très lentement et clairement dans une langue directe et non idiomatique.

Production orale

	PRODUCTION ORALE GÉNÉRALE
C2	Peut produire un discours élaboré, limpide et fluide, avec une structure logique efficace qui aide le destinataire à remarquer les points importants et à s'en souvenir.
C1	Peut faire une présentation ou une description d'un sujet complexe en intégrant des arguments secondaires et en développant des points particuliers pour parvenir à une conclusion appropriée.
B2	Peut méthodiquement développer une présentation ou une description soulignant les points importants et les détails pertinents.
	Peut faire une description et une présentation détaillées sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en développant et justifiant les idées par des points secondaires et des exemples pertinents.
B1	Peut assez aisément mener à bien une description directe et non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points.
A2	Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées.
A1	Peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses.

	MONOLOGUE SUIVI : décrire l'expérience
C2	Peut faire des descriptions limpides et courantes, élaborées et souvent mémorables.
C1	Peut faire une description claire et détaillée de sujets complexes.
	Peut faire une description ou une narration élaborées, en y intégrant des thèmes secondaires, en développant certains points et en terminant par une conclusion appropriée.
B2	Peut faire une description claire et détaillée d'une gamme étendue de sujets en relation avec son domaine d'intérêt.

	MONOLOGUE SUIVI : décrire l'expérience (suite)
B1	<p>Peut faire une description directe et simple de sujets familiers variés dans le cadre de son domaine d'intérêt.</p> <p>Peut rapporter assez couramment une narration ou une description simples sous forme d'une suite de points. Peut relater en détail ses expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions.</p> <p>Peut relater les détails essentiels d'un événement fortuit tel un accident.</p> <p>Peut raconter l'intrigue d'un livre ou d'un film et décrire ses propres réactions.</p> <p>Peut décrire un rêve, un espoir ou une ambition.</p> <p>Peut décrire un événement, réel ou imaginaire.</p> <p>Peut raconter une histoire.</p>
A2	<p>Peut raconter une histoire ou décrire quelque chose par une simple liste de points. Peut décrire les aspects de son environnement quotidien tels que les gens, les lieux, l'expérience professionnelle ou scolaire.</p> <p>Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement ou d'une activité.</p> <p>Peut décrire des projets et préparatifs, des habitudes et occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles.</p> <p>Peut décrire et comparer brièvement, dans une langue simple, des objets et choses lui appartenant.</p> <p>Peut expliquer en quoi une chose lui plaît ou lui déplaît.</p>
	<p>Peut décrire sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date.</p> <p>Peut décrire les gens, lieux et choses en termes simples.</p>
A1	Peut se décrire, décrire ce qu'il/elle fait, ainsi que son lieu d'habitation.

	MONOLOGUE SUIVI : argumenter (par exemple, lors d'un débat)
C2	<i>Pas de descripteur</i>
C1	<i>Pas de descripteur</i>
B2	<p>Peut développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents.</p> <p>Peut développer une argumentation claire, en élargissant et confirmant ses points de vue par des arguments secondaires et des exemples pertinents.</p> <p>Peut enchaîner des arguments avec logique.</p> <p>Peut expliquer un point de vue sur un problème en donnant les avantages et les inconvénients d'options diverses.</p>
B1	<p>Peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps.</p> <p>Peut donner brièvement raisons et explications relatives à des opinions, projets et actions.</p>
A2	
A1	

	ANNONCES PUBLIQUES
C2	<i>Comme C1</i>
C1	Peut faire une annonce avec aisance, presque sans effort, avec l'accent et l'intonation qui transmettent des nuances fines de sens.
B2	Peut faire des annonces sur la plupart des sujets généraux avec un degré de clarté, d'aisance et de spontanéité qui ne procurent à l'auditeur ni tension ni inconfort.
B1	Peut faire de brèves annonces préparées sur un sujet proche des faits quotidiens dans son domaine, éventuellement même avec un accent et une intonation étrangères qui n'empêchent pas d'être clairement intelligible.
A2	Peut faire de très brèves annonces préparées avec un contenu prévisible et appris de telle sorte qu'elles soient intelligibles pour des auditeurs attentifs.
A1	

Note: Les descripteurs de cette sous-échelle n'ont pas été calibrés empiriquement sur le modèle de mesure.

	S'ADRESSER A UN AUDITOIRE
C2	Peut présenter un sujet complexe bien construit avec assurance à un auditoire pour qui il n'est pas familier, en structurant et adaptant l'exposé avec souplesse pour répondre aux besoins de cet auditoire. Peut gérer un questionnement difficile, voire hostile.
C1	Peut faire un exposé clair et bien structuré sur un sujet complexe, développant et confirmant ses points de vue assez longuement à l'aide de points secondaires, de justifications et d'exemples pertinents. Peut gérer les objections convenablement, y répondant avec spontanéité et presque sans effort.
B2	Peut développer un exposé de manière claire et méthodique en soulignant les points significatifs et les éléments pertinents. Peut s'écarter spontanément d'un texte préparé pour suivre les points intéressants soulevés par des auditeurs en faisant souvent preuve d'une aisance et d'une facilité d'expression remarquables. Peut faire un exposé clair, préparé, en avançant des raisons pour ou contre un point de vue particulier et en présentant les avantages et les inconvénients d'options diverses. Peut prendre en charge une série de questions après l'exposé avec un degré d'aisance et de spontanéité qui ne cause pas de tension à l'auditoire ou à lui/elle-même.
B1	Peut faire un exposé simple et direct, préparé, sur un sujet familier dans son domaine qui soit assez clair pour être suivi sans difficulté la plupart du temps et dans lequel les points importants soient expliqués avec assez de précision. Peut gérer les questions qui suivent mais peut devoir faire répéter si le débit était rapide. Peut faire un bref exposé préparé sur un sujet relatif à sa vie quotidienne, donner brièvement des justifications et des explications pour ses opinions, ses projets et ses actes. Peut faire face à un nombre limité de questions simples et directes.

	S'ADRESSER A UN AUDITOIRE (suite)
A2	Peut faire un bref exposé élémentaire, répété, sur un sujet familier. Peut répondre aux questions qui suivent si elles sont simples et directes et à condition de pouvoir faire répéter et se faire aider pour formuler une réponse.
	Peut lire un texte très bref et répété, par exemple pour présenter un conférencier, proposer un toast.
A1	

Note: Les descripteurs sur cette sous-échelle n'ont pas été calibrés par rapport au modèle qui sert de mesure. Les descripteurs pour la catégorie "Présentations" étaient en effet problématiques pour l'analyse de l'étude. Ces descripteurs ont été créés par de nouvelles combinaisons d'éléments extraits d'autres échelles.

Interaction écrite

	INTERACTION ÉCRITE GÉNÉRALE
C2	<i>Comme C1</i>
C1	Peut s'exprimer avec clarté et précision, en s'adaptant au destinataire avec souplesse et efficacité
B2	Peut relater des informations et exprimer des points de vue par écrit et s'adapter à ceux des autres.
B1	Peut apporter de l'information sur des sujets abstraits et concrets, contrôler l'information, poser des questions sur un problème ou l'exposer assez précisément.
	Peut écrire des notes et lettres personnelles pour demander ou transmettre des informations d'intérêt immédiat et faire comprendre les points qu'il/elle considère importants.
A2	Peut écrire de brèves notes simples en rapport avec des besoins immédiats
A1	Peut demander ou transmettre par écrit des renseignements personnels détaillés

	CORRESPONDANCE
C2	<i>Comme C1</i>
C1	Peut s'exprimer avec clarté et précision dans sa correspondance personnelle, en utilisant une langue souple et efficace, y compris dans un registre affectif, allusif ou humoristique.
B2	Peut écrire des lettres exprimant différents degrés d'émotion, souligner ce qui est important pour lui/elle dans un événement ou une expérience et faire des commentaires sur les nouvelles et les points de vue du correspondant.
B1	Peut écrire une lettre personnelle pour donner des nouvelles ou exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel, tel un film ou de la musique.
	Peut écrire des lettres personnelles décrivant en détail expériences, sentiments et événements.
A2	Peut écrire une lettre personnelle très simple pour exprimer remerciements ou excuses.
A1	Peut écrire une carte postale simple et brève.

	NOTES, MESSAGES ET FORMULAIRES
C2	<i>Comme B1</i>
C1	<i>Comme B1</i>
B2	<i>Comme B1</i>
B1	Peut prendre un message concernant une demande d'information, l'explication d'un problème.
	Peut laisser des notes qui transmettent une information simple et immédiatement pertinente à des amis, à des employés, à des professeurs et autres personnes fréquentées dans la vie quotidienne, en communiquant de manière compréhensible les points qui lui semblent importants.
A2	Peut prendre un message bref et simple à condition de pouvoir faire répéter et reformuler.
	Peut écrire une note ou un message simples et brefs, concernant des nécessités immédiates.
A1	Peut écrire chiffres et dates, nom, nationalité, adresse, âge, date de naissance ou d'arrivée dans le pays, etc. sur une fiche d'hôtel par exemple.

Production écrite

	PRODUCTION ÉCRITE GÉNÉRALE
C2	Peut écrire des textes élaborés, limpides et fluides, dans un style approprié et efficace, avec une structure logique qui aide le destinataire à remarquer les points importants.
C1	Peut écrire des textes bien structurés sur des sujets complexes, en soulignant les points pertinents les plus saillants et en confirmant un point de vue de manière élaborée par l'intégration d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents pour parvenir à une conclusion appropriée.
B2	Peut écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses.
B1	Peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire.
A2	Peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que "et", "mais" et "parce que".
A1	Peut écrire des expressions et phrases simples isolées.

Note: Les descripteurs de cette échelle et des deux sous-échelles qui suivent (Ecriture créative; Essais et Rapports) n'ont pas été calibrés d'une manière empirique par rapport au modèle qui sert de mesure. Tous les descripteurs pour la catégorie "production écrite" étaient en effet problématiques dans l'analyse de 1994 puisque cette analyse était dominée par le chevauchement des catégories "parler" et "interaction". Les descripteurs pour ces trois échelles ont donc été créés par une nouvelle combinaison d'éléments de descripteurs extraits d'autres échelles.

ÉCRITURE CRÉATIVE	
C2	Peut écrire des histoires ou des récits d'expérience captivants, de manière limpide et fluide et dans un style approprié au genre adopté.
C1	Peut écrire des textes descriptifs et de fiction clairs, détaillés, bien construits dans un style sûr, personnel et naturel approprié au lecteur visé.
B2	Peut écrire des descriptions élaborées d'événements et d'expériences réels ou imaginaires en indiquant la relation entre les idées dans un texte articulé et en respectant les règles du genre en question.
	Peut écrire des descriptions claires et détaillées sur une variété de sujets en rapport avec son domaine d'intérêt.
	Peut écrire une critique de film, de livre ou de pièce de théâtre.
B1	Peut écrire des descriptions détaillées simples et directes sur une gamme étendue de sujets familiers dans le cadre de son domaine d'intérêt.
	Peut faire le compte rendu d'expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et articulé.
	Peut écrire la description d'un événement, un voyage récent, réel ou imaginé.
	Peut raconter une histoire.
A2	Peut écrire sur les aspects quotidiens de son environnement, par exemple les gens, les lieux, le travail ou les études, avec des phrases reliées entre elles.
	Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles.
	Peut écrire une suite de phrases et d'expressions simples sur sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date.
A1	Peut écrire des biographies imaginaires et des poèmes courts et simples sur les gens.
	Peut écrire des phrases et des expressions simples sur lui/elle-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font.

ESSAIS ET RAPPORTS	
C2	Peut produire des rapports, articles ou essais complexes et qui posent une problématique ou donner une appréciation critique sur le manuscrit d'une oeuvre littéraire de manière limpide et fluide. Peut proposer un plan logique adapté et efficace qui aide le lecteur à retrouver les points importants.
C1	Peut exposer par écrit, clairement et de manière bien structurée, un sujet complexe en soulignant les points marquants pertinents. Peut exposer et prouver son point de vue assez longuement à l'aide d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents.
B2	Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation de façon méthodique en soulignant de manière appropriée les points importants et les détails pertinents qui viennent l'appuyer. Peut évaluer des idées différentes ou des solutions à un problème.
	Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation en apportant des justifications pour ou contre un point de vue particulier et en expliquant les avantages ou les inconvénients de différentes options.
	Peut synthétiser des informations et des arguments issus de sources diverses.

	ESSAIS ET RAPPORTS (suite)
B1	Peut écrire de brefs essais simples sur des sujets d'intérêt général. Peut résumer avec une certaine assurance une source d'informations factuelles sur des sujets familiers courants et non courants dans son domaine, en faire le rapport et donner son opinion.
	Peut écrire des rapports très brefs de forme standard conventionnelle qui transmettent des informations factuelles courantes et justifient des actions.
A2	
A1	

Annexe 2

Listes de repérage pour l'auto-évaluation de la version suisse du Portfolio européen des langues

Ces listes sont basées sur les niveaux communs de référence élaborés dans le cadre européen commun de référence, elles sont ainsi étroitement liées aux exemples d'échelles figurant dans l'Annexe 1.

Le PEL suisse explique que ces listes peuvent s'utiliser de deux manières : (1) pour faire le point sur la compétence générale de la personne dans une langue spécifique avant la mise à jour de son passeport de langues au début ou à la fin d'une longue période d'apprentissage et (ii) pour suivre ses progrès d'apprentissage, notamment concernant une ou plusieurs compétences spécifiques.

A l'instar des exemples d'échelles, on peut aussi utiliser les listes pour élaborer un plan d'apprentissage ou pour trouver des tâches d'apprentissage appropriées.

Liste de repérage pour l'auto-évaluation

Langue: _____

Cette liste de repérage peut être utilisée pour l'auto-évaluation de ses propres connaissances (colonne 1) et pour l'évaluation par des tiers – par exemple par l'enseignant/e (colonne 2). S'il s'agit de savoir-faire non encore acquis, indiquer l'importance qu'ils représentent pour l'apprentissage (colonne 3 = objectif). Les lignes vides sont prévues pour inscrire ce qu'on sait faire d'autre ou bien ce qui est un objectif important pour l'apprentissage à ce niveau.

Signes à utiliser:

Pour les colonnes 1 et 2

✓ Je peux faire cela dans des circonstances normales




✓✓ Je peux faire cela bien et facilement

Pour la colonne 3

! Ceci est un objectif pour moi

!! Ceci est prioritaire pour moi

Si plus de 80% des énoncés sont cochés, le niveau A1 est probablement atteint.

	Moi	Enseignant/e-Autre	Mon objectif
 Ecouter	1	2	3
Je peux comprendre si on parle très lentement et distinctement avec moi et s'il y a de longues pauses qui me laissent le temps de saisir le sens.			
Je peux comprendre des indications simples: comment aller de A à B, à pied ou par les transports publics.			
Je peux comprendre une question ou une invitation à faire quelque chose lorsqu'elles me sont adressées distinctement et lentement, et je peux suivre des instructions brèves et simples.			
Je peux comprendre les nombres, les prix et l'heure.			
 Lire			
Je peux comprendre les informations concernant des personnes (domicile, âge etc.) en lisant le journal.			
Je peux choisir un concert ou un film en lisant des affiches ou des programmes de manifestations et je peux comprendre où et quand il a lieu.			
Je peux comprendre suffisamment un questionnaire (à la frontière, à l'arrivée à l'hôtel) pour y indiquer par ex. mes noms, prénoms, date de naissance, nationalité.			
Je peux comprendre les mots et expressions sur les panneaux indicateurs que l'on rencontre dans la vie quotidienne (par ex. «gare», «centre», «parking», «défense de fumer» «serrer à droite»).			
Je peux comprendre les principales consignes d'un programme informatique, par ex. «sauvegarder», «ouvrir», «fermer», «effacer».			
Je peux comprendre de brèves et simples indications écrites (par ex. de parcours).			
Je peux comprendre des messages brefs et simples sur une carte postale, par ex. une carte de vacances.			
Je peux comprendre dans la vie quotidienne les messages simples, laissés par mes connaissances et collaborateurs, par ex. «Je reviens à 16 heures».			
 Prendre part à une conversation	1	2	3
Je peux présenter quelqu'un et utiliser des expressions de salutations et de prises de congé simples.			
Je peux répondre à des questions simples et en poser, je peux réagir à des déclarations simples et en faire, pour autant qu'il s'agisse de quelque chose de tout à fait familier ou dont j'ai immédiatement besoin.			
Je peux communiquer de façon simple, mais j'ai besoin que la personne qui parle avec moi soit prête à répéter plus lentement ou à reformuler et qu'elle m'aide à formuler ce que j'aimerais dire.			
Je peux faire des achats simples lorsque je peux m'aider en faisant des mimiques ou en pointant du doigt les objets concernés.			
Je peux me débrouiller avec les notions de nombre, de quantité, d'heure et de prix.			
Je peux demander ou donner quelque chose à quelqu'un.			

Signes à utiliser:*Pour les colonnes 1 et 2*✓ *Je peux faire cela dans des circonstances normales*✓✓ *Je peux faire cela bien et facilement**Pour la colonne 3*! *Ceci est un objectif pour moi*!! *Ceci est prioritaire pour moi**Si plus de 80% des énoncés sont cochés, le niveau A1 est probablement atteint.***S'exprimer oralement en continu**

Je peux donner des renseignements sur moi-même (par ex. adresse, numéro de téléphone, nationalité, âge, famille, hobbies).

Je peux décrire où j'habite.

Stratégies

Je peux dire que je ne comprends pas quelque chose.

Je peux demander, de manière très simple, à quelqu'un de répéter quelque chose.

Je peux demander, de manière très simple, à quelqu'un de parler plus lentement.

**Ecrire**

Je peux inscrire des détails personnels dans un questionnaire (profession, âge, domicile, hobbies).

Je peux écrire une carte de vœux, par ex. pour un anniversaire.

Je peux écrire une carte postale simple, par exemple de vacances.

Je peux écrire une note pour indiquer brièvement à quelqu'un l'endroit où je me trouve ou le lieu où nous allons nous rencontrer.

Je peux écrire de simples phrases sur moi-même, par ex. où j'habite et ce que je fais.

	Moi	Enseignant/e-Autre	Mon objectif
Je peux poser des questions personnelles à quelqu'un, par exemple sur son lieu d'habitation, ses relations, les choses qui lui appartiennent, etc., et je peux répondre au même type de questions si elles sont formulées lentement et distinctement.			
Je peux donner des indications temporelles en utilisant des expressions telles que «la semaine prochaine», «vendredi dernier», «en novembre», «à trois heures».			
S'exprimer oralement en continu	1	2	3
Je peux donner des renseignements sur moi-même (par ex. adresse, numéro de téléphone, nationalité, âge, famille, hobbies).			
Je peux décrire où j'habite.			
Stratégies	1	2	3
Je peux dire que je ne comprends pas quelque chose.			
Je peux demander, de manière très simple, à quelqu'un de répéter quelque chose.			
Je peux demander, de manière très simple, à quelqu'un de parler plus lentement.			
Ecrire	1	2	3
Je peux inscrire des détails personnels dans un questionnaire (profession, âge, domicile, hobbies).			
Je peux écrire une carte de vœux, par ex. pour un anniversaire.			
Je peux écrire une carte postale simple, par exemple de vacances.			
Je peux écrire une note pour indiquer brièvement à quelqu'un l'endroit où je me trouve ou le lieu où nous allons nous rencontrer.			
Je peux écrire de simples phrases sur moi-même, par ex. où j'habite et ce que je fais.			

Liste de repérage pour l'auto-évaluation

Langue: _____

Cette liste de repérage peut être utilisée pour l'auto-évaluation de ses propres connaissances (colonne 1) et pour l'évaluation par des tiers – par exemple par l'enseignant/e (colonne 2). S'il s'agit de savoir-faire non encore acquis, indiquer l'importance qu'ils représentent pour l'apprentissage (colonne 3 = objectif).
Les lignes vides sont prévues pour inscrire ce qu'on sait faire d'autre ou bien ce qui est un objectif important pour l'apprentissage à ce niveau.

Signes à utiliser:

Pour les colonnes 1 et 2

✓ Je peux faire cela dans des circonstances normales

✓✓ Je peux faire cela bien et facilement

Pour la colonne 3

! Ceci est un objectif pour moi

!! Ceci est prioritaire pour moi

Si plus de 80% des énoncés sont cochés, le niveau A2 est probablement atteint.



Ecouter	Enseignant/e - Autre		
	Moi	Enseignant/e - Autre	Mon objectif
	1	2	3
Je peux comprendre ce qu'on me dit, dans une conversation simple et quotidienne, si le débit est clair et lent; il est possible, lorsqu'on s'en donne la peine, de se faire comprendre par moi.			
Je peux comprendre, en règle générale, le sujet de la conversation qui se déroule en ma présence si le débit est clair et lent.			
Je peux comprendre des phrases, expressions et mots relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. des informations très élémentaires sur moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail).			
Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages brefs, simples et clairs.			
Je peux capter les informations essentielles de courts passages enregistrés ayant trait à un sujet courant et prévisible, si l'on parle d'une façon lente et distincte.			
Je peux saisir l'information essentielle de nouvelles télévisées sur un événement, un accident, etc., si le commentaire est accompagné d'images éclairantes.			



Lire	Enseignant/e - Autre		
	Moi	Enseignant/e - Autre	Mon objectif
	1	2	3
Je peux saisir les informations importantes de nouvelles ou d'articles de journaux simples qui sont bien structurés et illustrés et dans lesquelles les noms et les chiffres jouent un grand rôle.			
Je peux comprendre une lettre personnelle simple dans laquelle on me raconte des faits de la vie quotidienne ou me pose des questions à ce sujet.			
Je peux comprendre les communications écrites simples, laissées par mes connaissances ou collaborateurs (par ex. m'indiquant à quelle heure se retrouver pour aller au match ou me demandant d'aller au travail plus tôt).			
Je peux trouver les informations les plus importantes de dépliants sur des activités de loisirs, des expositions, etc.			
Je peux parcourir les petites annonces dans les journaux, trouver la rubrique qui m'intéresse et identifier les informations les plus importantes, par ex. dimensions et prix d'un appartement, d'une voiture, d'un ordinateur etc.			
Je peux comprendre les modes d'emploi simples pour un équipement (par ex. pour le téléphone public).			
Je peux comprendre les messages et les aides simples de programmes informatiques.			
Je peux comprendre de brefs récits qui parlent de choses quotidiennes et de thèmes familiaux, s'ils sont écrits de manière simple.			



Prendre part à une conversation	Enseignant/e - Autre		
	Moi	Enseignant/e - Autre	Mon objectif
	1	2	3
Je peux effectuer des opérations simples dans un magasin, un bureau de poste ou une banque.			
Je peux utiliser les transports publics (bus, train, taxi), demander un renseignement sommaire ou acheter un billet.			
Je peux obtenir des renseignements simples pour un voyage.			
Je peux commander quelque chose à boire ou à manger.			
Je peux faire des achats simples, dire ce que je cherche et en demander le prix.			

Signes à utiliser:

Pour les colonnes 1 et 2

✓ Je peux faire cela dans des circonstances normales



✓✓ Je peux faire cela bien et facilement

Pour la colonne 3

! Ceci est un objectif pour moi

!! Ceci est prioritaire pour moi

Si plus de 80% des énoncés sont cochés, le niveau A1 est probablement atteint.

	Moi	Enseignant/e-Autre	Mon objectif
Je peux demander le chemin ou l'indiquer avec une carte ou un plan.			
Je peux saluer quelqu'un, lui demander de ses nouvelles et réagir si j'apprends quelque chose de nouveau.			
Je peux inviter quelqu'un et réagir si on m'invite.			
Je peux m'excuser ou accepter des excuses.			
Je peux dire ce que j'aime ou non.			
Je peux discuter avec quelqu'un de ce qu'on va faire et où on va aller et je peux convenir de l'heure et du lieu de rendez-vous.			
Je peux poser des questions à quelqu'un sur son travail et son temps libre; je peux répondre au même type de questions.			
 S'exprimer oralement en continu	1	2	3
Je peux me décrire ainsi que ma famille ou d'autres personnes.			
Je peux décrire où j'habite.			
Je peux rapporter brièvement et simplement un événement.			
Je peux décrire ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.			
Je peux parler de manière simple de mes loisirs et de mes intérêts.			
Je peux parler d'activités et d'expériences personnelles, par ex. mon dernier week-end, mes vacances.			
Stratégies	1	2	3
Je peux m'adresser à quelqu'un.			
Je peux indiquer quand je comprends.			
Je peux demander, de manière simple, à quelqu'un de répéter quelque chose.			
Qualité / Moyens linguistiques	1	2	3
Je peux communiquer à l'aide de phrases mémorisées et de quelques expressions simples.			
Je peux relier des groupes de mots avec des mots simples tels que «et», «mais» ou «parce que».			
Je peux utiliser correctement quelques modèles de phrases simples.			
Mon vocabulaire me suffit pour me débrouiller dans des situations quotidiennes simples.			
 Ecrire	1	2	3
Je peux écrire une note brève ou un message simple.			
Je peux décrire avec des phrases simples un événement et dire ce qui s'est passé (où, quand, quoi), par ex. une fête ou un accident.			
Je peux écrire avec des phrases et des expressions simples sur des aspects de la vie quotidienne (les gens, les lieux, le travail, l'école, la famille, les hobbies).			
Je peux donner, dans un questionnaire, des informations sur ma formation, mon travail, mes intérêts et mes domaines de spécialité.			

Signes à utiliser:*Pour les colonnes 1 et 2*✓ *Je peux faire cela dans des circonstances normales*✓✓ *Je peux faire cela bien et facilement**Pour la colonne 3*! *Ceci est un objectif pour moi*!! *Ceci est prioritaire pour moi**Si plus de 80% des énoncés sont cochés, le niveau A1 est probablement atteint.*

	Moi	Enseignant/e-Autre	Mon objectif
Je peux me présenter dans une lettre avec des phrases et des expressions simples (famille, école, travail, hobbies).			
Je peux écrire une brève lettre en utilisant des formules d'adresse, de salutations, de remerciements et pour demander quelque chose.			
Je peux écrire des phrases simples et les relier par des mots tels que «et», «mais», «parce que».			
Je peux utiliser les mots nécessaires pour exprimer la chronologie des événements («d'abord», «ensuite», «plus tard», «après»).			

Liste de repérage pour l'auto-évaluation

Langue: _____

Cette liste de repérage peut être utilisée pour l'auto-évaluation de ses propres connaissances (colonne 1) et pour l'évaluation par des tiers – par exemple par l'enseignant/e (colonne 2). S'il s'agit de savoir-faire non encore acquis, indiquer l'importance qu'ils représentent pour l'apprentissage (colonne 3 = objectif).
Les lignes vides sont prévues pour inscrire ce qu'on sait faire d'autre ou bien ce qui est un objectif important pour l'apprentissage à ce niveau.

Signes à utiliser:

Pour les colonnes 1 et 2

- ✓ Je peux faire cela dans des circonstances normales
- ✓✓ Je peux faire cela bien et facilement

Pour la colonne 3

- ! Ceci est un objectif pour moi
- !! Ceci est prioritaire pour moi

Si plus de 80% des énoncés sont cochés, le niveau B1 est probablement atteint.



	Moi	Enseignant/e-Autre	Mon objectif
Ecouter	1	2	3
Je peux suivre une conversation quotidienne si le/la partenaire s'exprime clairement, mais je dois parfois lui demander de répéter certains mots ou expressions.			
Je peux généralement suivre les points principaux d'une discussion d'une certaine longueur se déroulant en ma présence, à condition que l'on parle distinctement et dans un langage standard.			
Je peux écouter une brève narration et formuler des hypothèses sur ce qui va se passer.			
Je peux comprendre les points principaux d'un journal radio ou d'un enregistrement audio simple sur des sujets familiers si le débit est relativement lent et clair.			
Je peux saisir les points principaux d'une émission de télévision sur des sujets familiers si le débit est relativement lent et clair.			
Je peux comprendre de simples directives techniques, par ex. des indications sur l'utilisation d'un appareil d'usage quotidien.			





Lire			
Je comprends les points essentiels d'articles courts sur des sujets d'actualité ou familiers.			
Je peux comprendre les prises de position et les interviews d'un journal ou d'un magazine sur des thèmes ou des événements d'actualité et j'en saisis les arguments essentiels.			
Je peux deviner le sens de certains mots inconnus grâce au contexte, ce qui me permet de déduire le sens des énoncés à condition que le sujet me soit familier.			
Je peux parcourir rapidement des textes brefs (par ex. des nouvelles en bref) et trouver des faits ou des informations importantes (par ex. qui a fait quoi et où).			
Je peux comprendre les informations les plus importantes dans des brochures d'information brèves et simples de la vie quotidienne.			
Je peux comprendre les communications simples et les lettres standard, provenant par ex. du commerce, d'associations et de services publics.			
Je peux comprendre suffisamment, dans la correspondance privée, ce qui est écrit sur les événements, les sentiments ou les désirs pour pouvoir entretenir une correspondance régulière avec un/e correspondant/e.			
Je peux suivre l'intrigue d'une histoire si elle est bien structurée, reconnaître les épisodes et les événements les plus importants et comprendre pourquoi ils sont significatifs.			



Prendre part à une conversation	1	2	3
Je peux commencer, soutenir et terminer une simple conversation en tête-à-tête sur un sujet familier ou d'intérêt personnel.			
Je peux prendre part à une conversation ou une discussion, mais il est possible qu'on ne me comprenne pas toujours quand j'essaie de dire ce que j'aimerais dire.			



Signes à utiliser:*Pour les colonnes 1 et 2*✓ *Je peux faire cela dans des circonstances normales*✓✓ *Je peux faire cela bien et facilement**Pour la colonne 3*! *Ceci est un objectif pour moi*!! *Ceci est prioritaire pour moi**Si plus de 80% des énoncés sont cochés, le niveau A1 est probablement atteint.*

	Moi	Enseignant/e-Autre	Mon objectif
Je peux me débrouiller dans la plupart des situations pouvant se produire en réservant un voyage auprès d'une agence ou lors d'un voyage.			
Je peux demander mon chemin et suivre les indications détaillées que l'on me donne.			
Je peux exprimer des sentiments tels que la surprise, la joie, la tristesse, la curiosité et l'indifférence et réagir aux mêmes types de sentiments exprimés par d'autres.			
Je peux échanger un point de vue ou une opinion personnels dans une discussion avec des connaissances ou des amis.			
Je peux exprimer poliment mon accord ou mon désaccord.			
 S'exprimer oralement en continu	1	2	3
Je peux raconter une histoire.			
Je peux relater en détails une expérience et décrire mes sentiments et réactions.			
Je peux décrire un rêve, un espoir ou un but.			
Je peux justifier ou expliquer brièvement mes intentions, plans ou actes.			
Je peux raconter l'intrigue d'un livre ou d'un film et décrire mes réactions.			
Je peux rapporter oralement et de façon simple de courts passages d'un texte écrit en utilisant les mots et l'ordre du texte original.			
Stratégies	1	2	3
Je peux répéter en partie ce que quelqu'un a dit afin de m'assurer que nous nous comprenons.			
Je peux demander à une personne d'expliquer de manière plus précise ou plus claire ce qu'elle vient de dire.			
Je peux utiliser un mot simple de signification semblable, si un mot m'échappe, et demander ainsi une «correction».			
Qualité / Moyens linguistiques	1	2	3
Je peux discourir de manière compréhensible sans trop d'hésitation, mais je fais des pauses pour planifier ou corriger ce que je dis, particulièrement lorsque je parle longuement et librement.			
Je peux transmettre une information simple, d'intérêt immédiat, et souligner le point qui me semble le plus important.			
Je possède un vocabulaire suffisant pour m'exprimer – parfois avec des périphrases – sur la plupart des sujets relatifs à ma vie quotidienne (par exemple la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et les événements quotidiens).			
Je peux m'exprimer assez correctement dans des situations quotidiennes familières et prévisibles.			
 Ecrire	1	2	3
Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des thèmes différents dans mon domaine d'intérêt et exprimer des opinions et des idées personnelles.			
Je peux rédiger des textes simples sur des expériences ou des événements (par ex. sur un voyage) pour le journal de l'école ou d'une société.			
Je peux rédiger des lettres personnelles à des connaissances ou à des amis et demander ou donner des nouvelles ou raconter des événements.			

Signes à utiliser:*Pour les colonnes 1 et 2*✓ *Je peux faire cela dans des circonstances normales*✓✓ *Je peux faire cela bien et facilement**Pour la colonne 3*! *Ceci est un objectif pour moi*!! *Ceci est prioritaire pour moi**Si plus de 80% des énoncés sont cochés, le niveau A1 est probablement atteint.*

	Moi	Enseignant/e-Autre	Mon objectif
Je peux raconter, dans une lettre personnelle, l'intrigue d'un livre ou d'un film ou parler d'un concert.			
Je peux exprimer dans une lettre des sentiments comme la tristesse, la joie, l'intérêt, la sympathie ou le regret.			
Je peux réagir par écrit à une annonce et demander des renseignements complémentaires ou plus précis sur un produit (par ex. sur une voiture ou sur un cours).			
Je peux rédiger un fax, un e-mail ou un message pour transmettre des informations spécifiques, simples et brèves à des amis ou à des collaborateurs.			
Je peux rédiger un curriculum vitae simple (sous forme de tableau).			

Signes à utiliser:*Pour les colonnes 1 et 2*✓ *Je peux faire cela dans des circonstances normales*✓✓ *Je peux faire cela bien et facilement**Pour la colonne 3*! *Ceci est un objectif pour moi*!! *Ceci est prioritaire pour moi**Si plus de 80% des énoncés sont cochés, le niveau A1 est probablement atteint.*

	Moi	Enseignant/e–Autre	Mon objectif
Je peux exprimer des émotions d'intensité variée et souligner ce qui est important pour moi dans un événement ou une expérience.			
Je peux participer activement à une conversation d'une certaine longueur sur la plupart des thèmes d'intérêt général.			
Je peux motiver et défendre mes opinions dans une discussion avec des explications, des arguments et des commentaires.			
Je peux contribuer au déroulement d'une conversation dans un domaine qui m'est familier en confirmant que je comprends ou en invitant les autres à dire quelque chose.			
Je peux mener une interview préparée au préalable, demander si ce que j'ai compris est correct et approfondir les réponses intéressantes.			
 S'exprimer oralement en continu	1	2	3
Je peux faire une description ou un rapport clairs et détaillés sur beaucoup de thèmes dans mes domaines d'intérêt.			
Je peux comprendre et résumer oralement de courts extraits d'un bulletin d'informations, d'une interview ou d'un reportage contenant prises de positions, arguments et discussion.			
Je peux comprendre et résumer oralement l'intrigue et la suite d'événements d'un extrait de film ou d'une pièce de théâtre.			
Je peux construire un raisonnement logique et enchaîner mes idées.			
Je peux expliquer mon point de vue sur un problème en exposant les avantages et les inconvénients de diverses options.			
Je peux faire des suppositions sur des causes, des conséquences et parler de situations hypothétiques.			
Stratégies	1	2	3
Je peux utiliser des expressions toutes faites (par exemple «c'est une question difficile») afin de gagner du temps pour trouver ma formulation et pour garder la parole.			
Je peux relever mes erreurs habituelles et consciemment surveiller mon discours afin de les corriger.			
Je peux généralement corriger mes erreurs et mes lapsus quand je m'en rends compte ou quand ils ont causé un malentendu.			
Qualité / Moyens linguistiques	1	2	3
Je peux parler relativement longtemps avec un débit assez régulier; même si j'hésite en cherchant une structure ou un mot, on remarque peu de longues pauses.			
Je peux transmettre une information détaillée de façon fiable.			
Je possède un vocabulaire suffisamment étendu pour m'exprimer dans mes domaines d'intérêt et sur la plupart des sujets d'intérêt général.			
Je peux communiquer assez correctement et corriger mes erreurs si elles ont conduit à un malentendu.			
 Ecrire	1	2	3
Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur différents sujets, dans mes domaines d'intérêt, sous forme de rédaction, de rapport ou d'exposé.			
Je peux résumer des articles sur des sujets d'intérêt général.			

Signes à utiliser:*Pour les colonnes 1 et 2*✓ *Je peux faire cela dans des circonstances normales*✓✓ *Je peux faire cela bien et facilement**Pour la colonne 3*! *Ceci est un objectif pour moi*!! *Ceci est prioritaire pour moi**Si plus de 80% des énoncés sont cochés, le niveau A1 est probablement atteint.*

	Moi	Enseignant/e-Autre	Mon objectif
Je peux résumer des informations provenant de différentes sources et médias.			
Je peux exposer un thème sous forme de rédaction ou de lettre de lecteur et présenter les arguments pour ou contre un point de vue.			
Je peux développer systématiquement un sujet sous forme de rédaction ou de rapport en soulignant les points essentiels et en donnant des informations qui soutiennent mon argumentation.			
Je peux écrire avec fluidité sur des faits ou des expériences réelles ou fictives en donnant suffisamment de détails.			
Je peux écrire une brève critique sur un film ou sur un livre.			
Je peux exprimer, dans une lettre personnelle, différents sentiments et attitudes, raconter les dernières nouvelles et préciser ce qui pour moi est important dans un événement particulier.			

Liste de repérage pour l'auto-évaluation

Langue: _____

Cette liste de repérage peut être utilisée pour l'auto-évaluation de ses propres connaissances (colonne 1) et pour l'évaluation par des tiers – par exemple par l'enseignant/e (colonne 2). S'il s'agit de savoir-faire non encore acquis, indiquer l'importance qu'ils représentent pour l'apprentissage (colonne 3 = objectif).
Les lignes vides sont prévues pour inscrire ce qu'on sait faire d'autre ou bien ce qui est un objectif important pour l'apprentissage à ce niveau.

Signes à utiliser:

Pour les colonnes 1 et 2

- ✓ Je peux faire cela dans des circonstances normales
- ✓✓ Je peux faire cela bien et facilement

Pour la colonne 3

- ! Ceci est un objectif pour moi
- !! Ceci est prioritaire pour moi

Si plus de 80% des énoncés sont cochés, le niveau C1 est probablement atteint.



Ecouter

	Moi	Enseignant/e-Autre	Mon objectif
	1	2	3
Je peux suivre une intervention ou une conversation d'une certaine longueur, même si elle n'est pas clairement structurée et les relations entre les idées ne sont pas explicitement exposées.			
Je peux comprendre une grande gamme d'expressions idiomatiques et de tournures courantes et reconnaître les changements de style et de ton.			
Je peux saisir des informations spécifiques dans des annonces publiques, même si la qualité de transmission est mauvaise – par exemple dans une gare ou lors d'une manifestation sportive.			
Je peux comprendre une information technique complexe, par exemple des modes d'emploi ou des précisions sur un produit ou un service qui me sont familiers.			
Je peux comprendre une conférence, un exposé ou un rapport dans le cadre de mon travail, de ma formation ou de mes études, même s'ils sont complexes quant au fond et à la forme.			
Je peux comprendre un film sans trop de difficulté, même s'il comporte beaucoup d'argot et d'expressions idiomatiques.			



Lire



Je peux comprendre et résumer oralement des textes exigeants et d'une certaine longueur.			
Je peux lire des rapports détaillés, des analyses et des commentaires dans lesquels sont exposés des opinions, des points de vue et des relations d'idées.			
Je peux extraire des informations, des idées et des opinions de textes hautement spécialisés dans mon domaine de compétence (par ex. des rapports de recherche).			
Je peux comprendre des instructions et des indications complexes et d'une certaine longueur, par ex. sur l'utilisation d'un nouvel appareil, même si elles ne sont pas en relation avec mon domaine de spécialisation ou d'intérêt, à condition d'avoir suffisamment de temps pour les lire.			
Je peux comprendre tous types de correspondance en recourant de temps en temps au dictionnaire.			
Je peux lire couramment des textes littéraires contemporains.			
Dans un texte littéraire, je peux faire abstraction de l'histoire racontée et saisir les messages, idées et rapports implicites.			
Je peux reconnaître le contexte social, politique ou historique d'une œuvre littéraire.			



Prendre part à une conversation

	1	2	3
Je peux participer activement à des discussions, même très animées, entre locuteurs natifs.			
Je peux parler couramment, correctement et efficacement sur une grande gamme de thèmes généraux, professionnels ou scientifiques.			
Je peux manier la langue, en société, avec souplesse et efficacité, y compris pour exprimer un sentiment, ou pour faire une allusion ou de l'humour.			

Signes à utiliser:*Pour les colonnes 1 et 2*✓ *Je peux faire cela dans des circonstances normales*✓✓ *Je peux faire cela bien et facilement**Pour la colonne 3*! *Ceci est un objectif pour moi*!! *Ceci est prioritaire pour moi**Si plus de 80% des énoncés sont cochés, le niveau A1 est probablement atteint.*

	Moi	Enseignant/e–Autre	Mon objectif
Je peux exprimer mes idées et opinions dans une discussion avec précision et clarté, je peux argumenter de manière persuasive et réagir efficacement à un raisonnement complexe.			
 S'exprimer oralement en continu	1	2	3
Je peux exposer clairement et de façon détaillée des sujets complexes.			
Je peux résumer oralement un texte long et exigeant.			
Je peux exposer ou rapporter oralement quelque chose de façon détaillée, en reliant les points thématiques les uns aux autres, en développant particulièrement certains aspects et en terminant mon intervention de façon appropriée.			
Je peux faire un exposé clair et structuré dans mes domaines de spécialisation et d'intérêt, en m'écartant, si nécessaire, du texte préparé et en répondant spontanément aux questions des auditeurs.			
Stratégies	1	2	3
Je peux utiliser diverses expressions appropriées pour introduire mes propos avec fluidité, quand je prends la parole ou quand je veux gagner du temps pour réfléchir et garder la parole.			
Je peux relier avec habileté mon intervention à celle d'un interlocuteur / d'une interlocutrice.			
Je peux substituer un terme semblable à un mot qui m'échappe sans que ça ne gêne.			
Qualité / Moyens linguistiques	1	2	3
Je peux m'exprimer avec aisance et spontanéité, presque sans effort; seul un sujet difficile et abstrait peut gêner mon flot naturel de parole.			
Je peux m'exprimer de façon claire, très fluide et bien structurée et je dispose des moyens pour exposer ce que je voudrais dire en produisant un texte cohérent tant sur le plan du contenu que de la langue.			
Je possède un vocabulaire étendu et je peux donc combler sans problème une lacune par une périphrase; c'est rare que je doive chercher manifestement un mot ou renoncer à exprimer exactement ce que je voulais dire.			
Je peux maintenir un haut degré de correction grammaticale; les erreurs sont rares et passent presque inaperçues.			
 Ecrire	1	2	3
Je peux m'exprimer de manière claire tout à fait lisible sur une grande variété de sujets, professionnels ou généraux.			
Je peux présenter un sujet complexe (par ex. dans un rapport de travail ou dans une rédaction) de manière claire et bien structurée et mettre en relief les points essentiels.			
Je peux commenter un sujet ou un événement en exposant différents points de vue, en soulignant les idées principales et en illustrant mon raisonnement par des exemples détaillés.			
Je peux rassembler des informations provenant de sources différentes et les résumer de manière cohérente par écrit.			
Je peux décrire de manière détaillée des sentiments, des expériences et des événements dans des lettres personnelles.			
Je peux écrire des lettres formellement correctes par ex. pour faire une réclamation ou pour prendre position pour ou contre un point de vue.			
Je peux rédiger des textes très correctement et adapter mon vocabulaire et mon style au destinataire, au genre de texte et au sujet.			
Je peux choisir, pour mes textes écrits, le style qui convient le mieux au lecteur.			

Liste de repérage pour l'auto-évaluation

Langue: _____

Cette liste de repérage peut être utilisée pour l'auto-évaluation de ses propres connaissances (colonne 1) et pour l'évaluation par des tiers – par exemple par l'enseignant/e (colonne 2). S'il s'agit de savoir-faire non encore acquis, indiquer l'importance qu'ils représentent pour l'apprentissage (colonne 3 = objectif).
Les lignes vides sont prévues pour inscrire ce qu'on sait faire d'autre ou bien ce qui est un objectif important pour l'apprentissage à ce niveau.

Signes à utiliser:

Pour les colonnes 1 et 2

- ✓ Je peux faire cela dans des circonstances normales
- ✓✓ Je peux faire cela bien et facilement

Pour la colonne 3

- ! Ceci est un objectif pour moi
- !! Ceci est prioritaire pour moi

Si plus de 80% des énoncés sont cochés, le niveau C2 est probablement atteint.

	Moi	Enseignant/e–Autre	Mon objectif
Ecouter	1	2	3
Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, qu'il soit «live» ou dans les médias, même quand on parle vite. J'ai juste besoin d'un peu de temps pour m'habituer à un accent particulier.			
Lire			
Je peux saisir les jeux de mots et comprendre correctement un texte dont le message est implicite, en reconnaissant, par ex., l'ironie, la satire.			
Je peux comprendre des textes écrits dans un style très familier avec beaucoup d'expressions idiomatiques ou argotiques.			
Je peux comprendre des manuels, règlements et des contrats même dans des domaines non-familiers.			
Je peux lire des textes appartenant aux différents genres de la littérature classique et contemporaine (poésie, prose, théâtre).			
Je peux lire des textes tels que chroniques littéraires ou commentaires satiriques, qui contiennent beaucoup d'informations indirectes et ambiguës et de jugements de valeur implicites.			
Je peux distinguer les effets de style les plus variés (jeux de mots, métaphores, thèmes littéraires, connotations, symboles, ambiguïté) et apprécier leur fonction dans le texte.			
Prendre part à une conversation	1	2	3
Je peux participer sans effort à n'importe quelle conversation ou discussion avec des locuteurs natifs.			
S'exprimer oralement en continu	1	2	3
Je peux comprendre et résumer oralement des informations de diverses sources, en reproduisant arguments et contenus factuels dans une présentation claire et cohérente.			
Je peux exposer avec une grande souplesse des concepts et des points de vue ce qui me permet de souligner ou différencier les informations et de lever les ambiguïtés.			
Stratégies	1	2	3
Je peux, en cas de difficulté, reprendre et reformuler mon propos de manière si habile que l'interlocuteur s'en rend à peine compte.			


Signes à utiliser:*Pour les colonnes 1 et 2*

- ✓ Je peux faire cela dans des circonstances normales
 ✓✓ Je peux faire cela bien et facilement

Pour la colonne 3

- ! Ceci est un objectif pour moi
 !! Ceci est prioritaire pour moi

Si plus de 80% des énoncés sont cochés, le niveau A1 est probablement atteint.

	Moi	Enseignant/e-Autre	Mon objectif
Qualité / Moyens linguistiques	1	2	3
Je peux m'exprimer de manière naturelle, sans aucune peine; je dois juste parfois réfléchir un instant pour trouver les mots justes.			
Je peux exprimer avec précision des nuances de sens assez fines en utilisant avec une correction suffisante une grande gamme de moyens d'expression pour mieux préciser mes affirmations et pour expliciter dans quelle mesure quelque chose est valable.			
Je peux utiliser avec assurance des expressions idiomatiques et des tournures courantes, en connaissant leurs significations au deuxième degré.			
Je peux m'exprimer de manière grammaticalement correcte même quand j'utilise des moyens d'expression complexes et que mon attention est engagée ailleurs.			
 Ecrire	1	2	3
Je peux écrire des rapports et des articles bien structurés et lisibles sur des sujets complexes.			
Je peux exposer un thème que j'ai étudié dans un rapport ou un essai; je peux résumer les opinions d'autres personnes, apporter des informations et des faits détaillés et les commenter.			
Je peux écrire un commentaire clair et bien structuré sur un document de travail ou un projet et justifier mon opinion.			
Je peux écrire une critique sur un événement culturel (film, musique, théâtre, littérature, radio, télévision).			
Je peux résumer par écrit des textes factuels ou littéraires.			
Je peux écrire des récits sur des expériences dans un style clair, fluide et approprié au genre choisi.			
Je peux écrire une lettre formelle, même assez complexe, d'une manière claire et bien structurée, dans un style adéquat, par ex. une requête, une demande écrite, une offre aux autorités, à des supérieurs ou à des clients.			
Je peux m'exprimer, dans mes lettres, d'une manière délibérément ironique, ambiguë ou humoristique.			