

## **Le Portfolio Européen des Langues : un outil pour se connaître et se faire connaître**

*Enrica Piccardo*

Maitre de conférences IUFM Grenoble

« le problème crucial est celui du principe organisateur de la connaissance, et ce qui est vital aujourd'hui, ce n'est pas seulement d'apprendre, pas seulement de réapprendre, pas seulement de désapprendre, mais de réorganiser notre système mental pour réapprendre à apprendre »

*Morin E. Tome 1 de la méthode 1977*

**Résumé :** *L'auteur analyse la structure du Portfolio Européen des Langues et présentes ses différentes composantes aussi bien du point de vue sociologique que pédagogique. Après avoir tracé le lien entre les lignes qui caractérisent le scénario social actuel et le concept d'autonomie de l'apprenant dans l'éducation, elle introduit la nature complexe du PEL. Elle souligne ainsi le fait que la fonction de présentation et la fonction pédagogique de ce document sont complémentaires plutôt qu'opposées. La complexité du PEL est ensuite analysée en partant de différentes perspectives, une extrinsèque, caractérisé par le processus de conception et d'adaptation de l'outil, et une intrinsèque définie par sa propre structure.*

*Dans la seconde partie de l'article l'auteur s'appuie sur un certain nombre de recherches sur les aspects pédagogiques du PEL, sur la dimension affective de l'apprentissage ainsi que sur l'autonomie de l'apprenant pour montrer les potentialités du PEL en tant qu'outil efficace pour favoriser les habilités d'auto-évaluation, les différentes types de conscience et l'estime de soi parmi les apprenants de langue étrangère. La conclusion ouvre sur la nécessité d'une reconsidération profonde de l'évaluation et de ses implications à tout niveau, un processus qui peut être supporté par une introduction extensive du PEL.*

**Mots clés :** *Autorité, autonomie, définition identitaire, complexité, conscience, estime de soi, efficacité personnelle, (auto)évaluation, fonction pédagogique, adaptation et échange, évaluation holistique*

**Abstract :** *The author analyses the structure of the European Language Portfolio and presents its different components both from the sociological and the pedagogical point of view. After showing the link between modern social trends and the concept of learner autonomy in education, she introduces the complex nature of the ELP. By doing that she underlines how the presenting function of this document and its pedagogical function are complementary rather than opposite. The complexity of the ELP is then analysed from different perspectives, an external one, characterised by the process of conceiving and adapting this tool, and an internal one marked by its own structure.*

*In the second part of the article the author moves from some major research on pedagogical aspects of the ELP, on the affective dimension of learning as well as on learner's autonomy to show the potential of the ELP as an effective tool for boosting self-assessment skills, different types of awareness and self-esteem among foreign language learners. The conclusion opens on the need for deeply reconsidering assessment and its implications at all levels, a process which can be highly supported by an extensive introduction of the ELP.*

**Keywords** : Authority, autonomy, identity definition, complexity, awareness, self-esteem, self-efficacy, (self)assessment, pedagogical function, adapting and exchanging, holistic evaluation

## **Introduction**

Un discours sur le Portfolio Européen des Langues (PEL)<sup>1</sup> s'avère aujourd'hui sans doute délicat pour deux raisons : d'un côté le grand nombre de documents produits à ce sujet – que ce soit au format papier ou numérique – et leur dissémination sur le réseau, visant notamment à faire connaître les résultats des différents projets et expérimentations, d'un autre côté le fait que l'histoire de ce type d'outil dans le domaine de la didactique est encore récente et que cela risque de ne pas permettre la prise de distance nécessaire à l'analyse de toutes ses implications.

Mais ce discours est d'autant plus important que c'est justement à la suite du passage du milieu protégé de la phase expérimentale à celui plus ouvert de la réalité des classes et des pratiques que les différents aspects de ce document complexe et de son usage se montrent dans toute leur évidence et épaisseur.

Après le lancement du PEL à une échelle plus vaste, les nombreuses questions de départ trouvent quelques premières réponses, mais d'autres surgissent, plus profondes et plus riches. Donner des réponses, ou seulement réfléchir à de nouvelles interrogations, constitue un défi, mais c'est bien cela qui nous fait progresser dans la recherche, qu'il s'agisse des théories d'apprentissage ou de la recherche didactique et pédagogique.

Le PEL est un document extrêmement complexe malgré son aspect captivant et « *user friendly* » et cette complexité mérite d'être analysée en détail pour en saisir toutes les potentialités.

## **1. Les deux composantes fondamentales du Portfolio et la dimension sociologique de la didactique**

Présentons de prime abord les deux composantes majeures du PEL : La première est celle qui fait du PEL un moyen à travers lequel l'apprenant peut se présenter, se faire connaître, la deuxième est celle qui en fait un outil favorisant, dans l'apprentissage, la démarche réflexive et métacognitive.

Le Portfolio, comme chacun sait, s'inspire des « books » des artistes qui ne trouvent d'autres moyens plus efficaces pour se faire connaître que de présenter une sélection de leurs meilleures productions. Cela est apparemment très éloigné du domaine de la didactique, mais en réalité, un choix de ce type pose de nombreuses questions liées à un des domaines clés de la recherche à ce niveau, celui de l'évaluation qui ne cesse de poser aux didacticiens que nous sommes des problèmes de type différent.

Des questions fondamentales telles que « *Comment évaluer ?* », « *Qu'est-ce qu'évaluer ?* », « *Est-ce qu'on peut évaluer si on ne 'voit' pas ? – notamment si on ne voit pas un produit* », « *Qu'est-ce qu'on peut évaluer si on ne voit pas ?* » nous amènent à débattre sur la différence entre *standardised testing* et *authentic assessment*, (Armstrong

1994, pp.117-118)<sup>2</sup>, entre évaluation d'un produit et évaluation d'un processus<sup>3</sup>, une dichotomie qui d'ailleurs – comme je vais le montrer - est à reconsidérer entièrement si l'on travaille dans une optique de Portfolio. Le PEL, en fait, a une place dans les deux types d'évaluation. L'une n'exclut pas l'autre. Il s'agit plutôt d'une question de priorité.

Comme l'explique Westhoff, on est pour la première fois en train de passer d'une évaluation orientée produit à une évaluation orientée processus, ou, pour mieux dire, on est en train d'intégrer les deux fonctions : documentaire et pédagogique<sup>4</sup> qui semblent aller de conserve plus que de façon séparée.

Dans les deux cas, Westhoff souligne la nécessité de cataloguer, d'une part les activités qui présentent un "haut potentiel d'apprentissage" et d'autre part les formes et formats susceptibles d'être pris par ces mêmes activités.

Le simple fait que l'idée de Portfolio, à ses débuts, ait été liée au monde de l'art, et ensuite, encore plus couramment, à celui de la photographie, de la mode et, pourquoi pas, des catalogues de produits de toutes sortes, peut s'avérer gênant dans son principe par un certain « côté marketing » pouvant susciter des sentiments d'opposition forte dans un bon nombre de contextes culturels et de traditions éducatives. Mais on doit, à mon avis, rester dans une optique beaucoup plus pragmatique à ce sujet et se demander s'il peut y avoir un sens à s'opposer à la philosophie d'une époque.

La grande importance accordée à l'autonomie s'insère dans une vision libérale de la société, il faut bien en avoir conscience, mais au lieu de se situer sur un plan idéologique par rapport à cette transformation sociale, ne serait-il pas plutôt intéressant, pragmatiquement parlant, de prendre en compte cette tendance, de « faire avec » et d'apprécier la valeur potentiellement positive de ce « côté marketing » comme je viens de l'appeler ? N'est-il pas convenable de réfléchir aux implications profondes, pour un apprenant, que peut avoir le fait de « se mettre en valeur » ?

Loin d'être présenté de manière démoniaque, ce point, que j'appellerai le « pôle dionysiaque », est à reconsidérer pour pouvoir l'expliquer à la lumière de la deuxième composante du Portfolio, à savoir le côté pédagogique, que j'appellerai le « pôle apollinien », non seulement pour garder la symétrie de la métaphore nietzschéenne choisie, mais aussi pour marquer comme illusoire l'idée de trier les aspects que l'on perçoit comme positifs de ceux que l'on regarde comme négatifs, voire inquiétants.

Ce n'est pas un hasard si un document visant à intégrer dans la pratique de l'évaluation certains concepts clés présentés par le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) a vu le jour. On est ainsi confronté à une sorte de synopsis de lignes programmatiques de la didactique des langues-cultures, qui découle de grandes transformations sociales et de la (re)valorisation des enjeux psychologiques de l'apprentissage des langues, y compris la question fondamentale de la relation entre bi/multilinguisme et construction identitaire.

Plusieurs facteurs ont contribué au cours de ces dernières décennies à mettre au centre des préoccupations des didacticiens la problématique de l'évaluation et ses enjeux théoriques et pratiques.

Il s'agit dans l'immédiat de facteurs relevant du domaine de la pédagogie :

- le passage d'une centration sur l'enseignant à une centration sur l'apprenant
- l'influence considérable de la philosophie constructiviste
- la problématique de l'autonomie de l'apprenant
- la dimension métacognitive
- les enjeux psychologiques de l'apprentissage

Mais ces facteurs sont à leur tour liés aux grands changements sociaux auxquels on assiste depuis quelques décennies. La didactique, science interdisciplinaire, science de frontière par excellence, ne peut qu'être profondément influencée par l'évolution considérable de la société postmoderne. Dans notre ère, le rôle du maître est fortement mis en cause. Ni lui, ni son allié fidèle, le livre, ne constituent plus la seule et unique source de savoir ni ne détiennent le pouvoir de construire des parcours d'apprentissage performants : on est dans la désobéissance généralisée vis-à-vis des autorités de droit et l'enseignant ne fait évidemment pas exception.

Les révoltes et révolutions contre toute forme de hiérarchie dont l'autorité ne reposait que sur le droit ont transformé la nature de la relation d'autorité : à la place d'une relation verticale et complémentaire, une homéostasie symétrique, horizontale et en réseau s'est petit à petit répandue et cela dans tous les domaines et à tous les niveaux (les relations à l'intérieur de la famille, la relation état/citoyen, parti politique/électeur, église/fidèle, mais aussi média/lecteur-télespectateur, marque/consommateur, langue/locuteur).<sup>5</sup>

Evidemment ce changement de définition de la relation auquel on assiste depuis quarante ans a provoqué et provoque un immense trouble identitaire, « la fatigue d'être soi » comme l'exprime Alain Ehrenberg<sup>6</sup>, est la contrepartie de l'énergie que chacun doit mobiliser pour devenir soi-même dans « une société où la norme n'est plus fondée sur la culpabilité et la discipline, mais sur la responsabilité et l'initiative »<sup>7</sup>.

D'un autre côté ce changement a aussi ouvert la voie à une phase passionnante de grande vitalité et richesse potentielle, et un rôle primordial - dans ce processus de renversement des lignes qui traditionnellement établissaient les relations hiérarchiques - a été joué par l'incroyable développement des technologies de l'information et de la communication qui ont multiplié à l'envi les sources de connaissance. On est entré de plain-pied dans la société de la connaissance, et la connaissance est de par sa nature multi-, inter- et pluri-. Elle dépasse toutes les limites, elle est complexe et tendanciellement globalisante.

Le sujet est appelé à jouer un rôle nouveau, plus actif et responsable : il peut disposer d'une panoplie d'instruments et de ressources qui lui donnent une illusion de toute-puissance et qui en même temps le laissent démuné face à l'immense richesse et à la mise en abîme des choix disponibles. Dans ce type de scénario la dimension psychologique est convoquée de manière forte, elle retrouve sa place non seulement en tant que composante majeure de tout apprentissage, mais par rapport à la spécificité de l'apprentissage des langues en particulier, celui-ci présentant un caractère à la fois déstabilisant et exaltant de déconstruction et (re)construction identitaire.

Il est évident – comme cela émergera dans la suite de cet article – que plus un individu a un bon niveau de confiance en soi plus il est à même de faire face de manière efficace à l'inévitable bouleversement de la définition identitaire qu'implique l'apprentissage d'une langue étrangère.

## **2. Complexité de l'outil PEL**

Un outil tel que le PEL ne pouvait voir le jour que dans un cadre sociologique de ce type, arrivant à en incarner les potentialités et les contradictions. Les deux aspects apparemment opposés du PEL – le « pôle dionysiaque » et le « pôle apollinien » - sont plus reliés qu'on ne le soupçonnerait. On n'arrive pas à les séparer totalement en fait, et c'est là, à mon avis, un des atouts de ce document. Il s'agit d'un outil complexe dont la complexité représente plus que la somme de ses composantes. Sa valeur est plutôt dans les relations qui se créent entre ces mêmes composantes.

Si on le considère dans toute sa complexité, le Portfolio devient un outil puissant pour favoriser la réflexion, la prise de conscience, bref l'autonomie de l'apprenant. A son tour, la démarche qu'il favorise peut avoir un impact considérable sur les cultures et les

pratiques d'enseignement, particulièrement en relation avec le domaine de l'évaluation et de ses enjeux didactiques et pédagogiques. Je tâcherai donc d'éclairer la complexité et la valeur du PEL en l'abordant à partir de différents points de vue, notamment l'un extrinsèque et l'autre intrinsèque, qui permettent d'en saisir les enjeux principaux .

J'utilise le terme *extrinsèque* pour marquer la complexité du processus de construction et d'adaptation du PEL suite aux besoins, impulsions et contraintes provenant des différentes traditions didactiques et culturelles des milieux où il a été conçu et mis en place. Le terme *intrinsèque* réfère, quant à lui, à la complexité dérivant de la propre structure du PEL et des implications psycho-pédagogiques des différentes parties qui le composent. J'ai déjà introduit en partie ce deuxième type de complexité. J'y reviendrai lorsque je parlerai plus en détail des aspects pédagogiques de ce document, mais je voudrais d'abord souligner les concepts-clés qui ont émergé lors du parcours de conception, définition et implémentation du PEL .

### 3. L'outil PEL : aperçu historique

Sans vouloir donner un aperçu historique complet, il me semble intéressant de souligner certaines étapes de la chronologie de la naissance, de l'expérimentation et de la diffusion du Portfolio pour avoir des points de repère. Le travail du Conseil de l'Europe étant marqué par des plans pluriannuels on peut grosso-modo subdiviser le parcours effectué jusqu'à présent en trois étapes :

Le premier projet Langues Vivantes commencé en 1990, qui a eu comme moment fort de cohésion et d'impulsion le Symposium de Rüsclikon en Novembre 1991 - dont le titre programmatique *Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certifications* - aboutit à la publication du *Cadre Européen Commun de Référence* en 1996, lequel montre tout de suite sa nature de document déclencheur, plutôt que de point d'arrivée.

A Rüsclikon, l'idée d'un Portfolio était d'autant plus présente, que d'un côté elle s'accordait parfaitement avec les mots clés – transparence et cohérence - et que, de l'autre, la question de la reconnaissance réciproque des diplômes et des compétences devenait toujours plus urgente dans une Europe à mobilité croissante.

Mais c'est à l'intérieur du deuxième projet *Langues Vivantes*, qui couvre la période 1997-2000, que la première expérimentation du Portfolio Européen des Langues est lancée. Il s'agissait d'une phase pilote très dynamique où l'on assista à différents phénomènes : création de Portfolios, échanges manifestant l'intérêt pour « ce que les autres étaient en train de faire », validation de portfolios et, bien évidemment, expérimentation des documents produits dans des classes pilotes.<sup>8</sup>

A l'ouverture de l'année européenne des langues 2001 les premières versions accréditées ont fait leur apparition. Parmi celles-ci la version suisse a eu le n° 1 d'accréditation : cela n'a pas qu'une valeur chronologique ce pays ayant joué un rôle très actif d'impulsion à la naissance du PEL. Sa nature de pays multilingue a représenté sans doute un bon point de départ : la Suisse a joué de facto un rôle de microcosme par rapport au macrocosme envisagé par les concepteurs du Portfolio.

Cette réalité continue d'ailleurs à constituer un modèle surtout grâce à une politique de soutien actif menée par la Conférence Suisse des Directeurs Cantonaux de l'Instruction Publique avec des actions spécifiques en 2001 et 2004.<sup>9</sup> Le phénomène PEL a déclenché tout de suite un intérêt très fort : déjà lors de la phase pilote (1998-2000) une vingtaine de projets ont été réalisés dans 14 pays avec plus de 400 institutions éducatives et plus de 31000 apprenants impliqués.

Le succès de cette phase a encouragé le Conseil de l'Europe, en octobre 2000, à

prendre des mesures spécifiques visant à favoriser la diffusion du Portfolio dans les différents pays et dans les différents segments de l'éducation, en particulier la Conférence Permanente des Ministres de l'Éducation de l'Europe a adopté une résolution qui recommandait l'implémentation et un usage élargi du PEL et qui marque la troisième étape du processus.

La phase ouverte par cette résolution a été d'une importance capitale : à partir de ce moment on a assisté à un *trend* de croissance très marqué et à l'adoption de mesures différentes de la part des différents pays pour favoriser l'implémentation de cet outil de manière efficace et conforme à la spécificité des différentes cultures éducatives.<sup>10</sup> Sans vouloir – ni pouvoir ici - entrer dans le détail des réalités nationales, il me semble intéressant, pour comprendre la spécificité du phénomène portfolio, de mentionner certains aspects qui présentent un caractère soit de nouveauté par rapport à ce qui se faisait avant, soit de récurrence qui en fait une sorte de bonne pratique sur laquelle s'appuyer pour avancer de manière efficace dans le processus même de mise en œuvre.

#### **4. Introduction du PEL : usages en émergence, bonnes pratiques et leurs implications**

La première considération concerne le concept d'échange. On peut dire que le processus de conception des différents PEL a favorisé l'échange entre pays différents, donc entre traditions culturelles et éducatives différentes puisqu'en général on échange les bonnes pratiques, ce qui, pour ainsi dire, « a marché ». Encore plus intéressant est le fait que l'on n'a pas peur d'aller chercher ailleurs, de prendre, d'adapter, de détourner si nécessaire. Certes, la mise à disposition en ligne des documents produits favorise ce processus, mais même quand le choix a été différent et les documents non téléchargeables on assiste à des moments d'échange et de coopération.<sup>11</sup>

Lors de ce processus de dépassement de frontières, on a assisté à toute une gamme d'actions qui vont de l'expérimentation d'un document dans son intégralité à sa modification pour l'adapter aux différents contextes et traditions, ou à l'utilisation d'une petite partie du document, voire de quelques idées rédactionnelles ou de quelques fiches-guide. Mais aussi, à l'intérieur de chaque pays, s'est souvent produite une reprise de certains portfolios pour en créer d'autres pour d'autres tranches d'âge ou besoins.

La philosophie de base voulue par le Conseil de l'Europe : « unis dans la diversité » a été tout de suite comprise et adoptée par les concepteurs et les praticiens. Qui plus est, lors des différents passages, on a pu remarquer des signes qui montrent un avancement de la réflexion et de la recherche sur les potentialités de l'outil PEL.

Le concept d'adaptation aux besoins particuliers et aux différentes cultures d'enseignement/apprentissage mérite à mon avis une attention particulière car il représente un atout majeur. La tendance générale a été celle de voir l'introduction du PEL comme opportunité pour s'interroger sur des traditions, pour reconsidérer ses démarches et comme occasion de procéder à une adaptation *top down*, à partir du PEL, ou *bottom up*, à partir des pratiques consolidées. En tout cas, le travail sur le PEL a fini par constituer un moment fort de réflexion didactique car il y a eu un regard critique sur des pratiques que l'on suivait peut être désormais de manière non réfléchie.<sup>12</sup> Ce type d'expérience est très important, comme il souligne l'importance de la réflexion qui amène parfois à la remise en cause de ses propres traditions, de ses propres acquis, de ses propres « habitudes » suite au contact avec l'autre.

Le concept d'échange est aussi relié à la nécessité de travailler en équipe à partir du niveau *micro*, de la classe et de l'établissement, jusqu'au niveau *macro*, du groupe de projet, du Ministère, avec un processus d'aller et retour permettant à lui seul une optimisation des expériences et des pratiques. Cette nécessité est ressortie des différentes réalités nationales et elle a souvent marqué le plus ou moins grand succès de la première intégration du PEL.

Un autre aspect, relié lui aussi au concept d'échange, est l'ouverture disciplinaire marquée par le PEL. L'introduction de cet outil, pensé pour les langues étrangères, a suscité souvent l'intérêt des enseignants d'autres disciplines, surtout de langue maternelle, qui ont saisi les grandes potentialités didactiques de la démarche proposée. Des perspectives s'ouvrent aussi pour son introduction dans le cadre des classes bilingues, confirmant ce qui se passe dans d'autres milieux, notamment dans le continent Nord-Américain où des Portfolios ont fait leur apparition bien avant l'Europe et employés dans des disciplines différentes.

Ce point est intéressant par rapport à ce que je vais expliquer dans la deuxième partie de cette contribution, où j'analyserai la composante pédagogique du document. Dans le cas du PEL, en fait, sa caractéristique de projet européen, avec toute la valence « politique » que cela suppose – et j'utilise ce terme dans son sens originel, qui marque son lien avec le citoyen – a représenté un des enjeux majeurs au point de l'emporter, dans certains cas, sur l'aspect pédagogique ou au moins de retarder la prise de conscience généralisée de la valeur pédagogique de l'outil. Hors de l'Europe, l'emploi des Portfolios a surtout contribué à une réflexion sur les modalités d'évaluation, sur les stratégies d'apprentissage et sur l'aspect cognitif de l'acquisition : pour filer la métaphore initiale, c'est le pôle apollinien qui a eu plus de considération.<sup>13</sup>

La difficulté de faire le lien entre fonction de présentation du PEL et fonction pédagogique semble confirmée si l'on regarde les choix effectués pour l'expérimentation de ce document : l'école primaire et l'éducation professionnelle y sont bien représentées, fortement si on se limite à la phase pilote. Une interprétation possible de cette donnée statistique serait que les deux fonctions du PEL ont bien été envisagées au début, mais qu'elles ont encore été considérées un peu comme juxtaposées, non intégrées (peut être difficilement intégrables ?). Plus banalement on aurait vu tout de suite le rôle du PEL comme document pour se présenter sur le marché du travail ou comme outil favorisant la mise en place de parcours de réflexion pour les élèves dès le début de l'apprentissage, on aurait vu plus difficilement le lien entre ces deux fonctions. La suite de l'expérimentation, avec l'intégration plus massive de l'outil, a toutefois montré que les deux dimensions sont impossibles à séparer et que c'est là une des valeurs ajoutées du Portfolio.

Un autre aspect positif, une des grandes potentialités du PEL qui a déjà commencé à montrer ses retombées possibles est la prise en compte de la dimension interculturelle : le PEL semble valoriser l'aspect multiculturel. Les différences ne sont plus perçues comme un problème ou un handicap, mais vues comme une richesse. Les pays qui présentent une réalité fortement multiculturelle tels que la Russie et la Suisse en ont fait un des points forts du projet, mais d'autres pays aussi ont perçu cela de manière plus ou moins inconsciente. Mais la question qui commence à se poser fortement est la suivante : « existe-t-il un pays non (fortement) multiculturel ? ». Il est évident que la réponse à cette question va engendrer d'autres prises de conscience, d'autres réflexions...<sup>14</sup>

Enfin parmi les bonnes pratiques qui méritent une réflexion et qu'il faut sans doute signaler il y a l'accompagnement des enseignants à l'introduction du PEL. En général une intervention vaste et coordonnée comme celle du Ministère de l'Éducation Nationale pour les états centralisés ou, en général, une bonne transparence et clarté par rapport aux différentes instances chargées d'accompagner et supporter la mise en œuvre du PEL semble très importante pour le bon fonctionnement des projets.

C'est ce qui ressort du rapport final du projet pilote, qui a vu un retour très positif dans des pays où une grande importance a été donnée à la formation des enseignants : là où il y a eu des objectifs bien définis, un bon suivi et une attention à l'évaluation du projet. Le rôle clé de la formation est souligné fortement par les enseignants de tous les pays qui ont participé au projet, et on pourrait même se risquer à dire que là où existait un bon niveau de formation les enseignants ont développé le désir d'avancer, d'approfondir, bref d'intégrer une formation théorique plus vaste, comme si le travail sur et avec le PEL

pouvait engendrer un cercle vertueux de réflexion sur leurs pratiques.

## 5. La complexité du PEL et la philosophie du Conseil de l'Europe

Tous ces ferments, toutes ces dynamiques, s'insèrent parfaitement dans la philosophie affichée par le Conseil de l'Europe en matière d'éducation et synthétisée justement par la devise que je viens d'évoquer : « Unis dans la diversité ». Il faut toutefois ne pas oublier que le souci de cette institution européenne est qu'il y ait toujours un équilibre entre ces deux termes et que l'un ne finisse pas par prévaloir sur l'autre.

Dans le cas spécifique du PEL, la difficulté consiste à trouver un juste équilibre entre l'unité de l'outil et la diversité des traditions éducatives : si la première prévaut, l'immobilisme gagne, imposant un moule d'autant plus étouffant que culturellement inacceptable, si la seconde prévaut, une dérive personnaliste ingérable et une parcellisation insensée vident le PEL de son sens profond. Or, si le premier cas de figure n'est heureusement déjà plus possible compte tenu du nombre de PEL validés, le deuxième représente un risque réel car les demandes de validation toujours très nombreuses peuvent être interprétées à la fois de manière positive comme un souci de « customiser » l'outil, de l'autre comme une énième tentative de marquer les différences.

Ce dernier risque pourrait être diminué grâce à une réflexion ciblée sur les enjeux du PEL, sur la considération du fait que l'on est face à un outil censé faire ressortir des implications profondes liées à la connaissance et à l'apprentissage des langues étrangères et que finalement c'est cela qui compte vraiment. Pour parler en images, ce n'est pas la qualité de la marmite qui fait l'excellence du chef, ni le prix des skis qui fait le bon skieur....

## 6. L'outil PEL : Perspective pédagogique

S'il est vrai que le PEL est issu de la volonté de disposer d'un outil capable de rendre possible la transparence et la cohérence de l'évaluation des compétences acquises, et que ce type d'exigence pourra nous amener à une réflexion partagée et peut être à long terme à l'harmonisation de nos pratiques au niveau européen, c'est l'autre aspect de cet outil qui s'est révélé le plus intéressant car il a fini par représenter un catalyseur de réflexion et de recherche dans le domaine de la pédagogie et de la didactique.

Un des chercheurs qui – à mon avis – a le mieux saisi et décrit certains des aspects émergeant de l'expérimentation du PEL a été le Finnois Viljo Kohonen et j'aborderai la perspective pédagogique du Portfolio en m'appuyant sur ses mots.

Kohonen dit que pour favoriser l'autonomie de l'apprenant les enseignants adoptent une approche qui implique la nécessité pour eux de guider les apprenants afin d'améliorer leur apprentissage, leur développement et leur conscience dans trois domaines interreliés :

- 1) *Personal awareness: personal identity, realistic self-esteem, self-direction and responsible autonomy.*
- 2) *Process and situational awareness: management of the learning process towards increasingly self-organized learning and self-assessment; acquiring the necessary strategic and metacognitive knowledge and skills.*
- 3) *Task awareness: knowledge of language and intercultural communication; the meta-knowledge of language at the various levels of linguistic description.*<sup>15</sup>

Dans la déclinaison qu'il fait de ces trois types de conscience on trouve l'essentiel des potentialités du Portfolio. Ce sont, comme on le voit, des potentialités énormes car elles couvrent des aspects de l'apprentissage des langues qui se réfèrent à la dimension socio-affective, cognitive et linguistique-culturelle.

Je vais essayer d'entrer un peu plus dans le détail de chaque conscience en commençant par la première, la *personal awareness*. La dimension affective et personnelle est en fait beaucoup plus reliée à l'évaluation qu'elle ne pourrait l'apparaître à première vue : l'évaluation n'a pas lieu dans le vide et il faut donc bien considérer ses pratiques comme une partie importante du processus d'enseignement/apprentissage.

L'évaluation orientée processus peut avoir un effet puissant sur la dimension affective de l'apprentissage dans la mesure où elle favorise la compétence et la confiance en soi de l'apprenant considéré en tant que personne

La problématique du « positionnement du sujet » par rapport à la langue étrangère est capitale. Plusieurs chercheurs se sont penchés sur ce sujet. Coïaniz définit la langue comme « lieu et moyen de positionnement du sujet » car « nul n'acquiert une langue comme il le ferait d'une quelconque discipline : la langue guide et filtre nos rapports, remet en cause profondément non seulement nos acquis, mais nos ancrages affectifs, symboliques, imaginaires, ainsi que nos valeurs » (2001, p. 248). Bogaards de son côté souligne que « la langue est intimement liée à la personnalité du locuteur ; à tel point même qu'il est moins facile à un individu de changer sa façon de parler que de modifier son aspect extérieur » (1988, p. 59) et présente à ce sujet les théories psychologiques, psychosociales et cognitivistes insistant sur le va-et-vient entre dimension personnelle et dimension sociale de la langue et de son apprentissage. La langue serait à la fois expression d'un état psychique et lieu de positionnement social du sujet.

Une utilisation ciblée et cohérente du Portfolio pourrait favoriser la prise en compte de la différence entre le concept d'apprenant, neutre et décontextualisé, et celui d'individu/sujet qui apprend, personnalisé et contextualisé. Cet individu parviendrait à la conscience personnelle mentionnée par Kohonen : il déclencherait un processus de croissance personnelle, il augmenterait son estime de soi, il entrerait dans une optique d'apprentissage tout au long de la vie.

Selon Reasoner et Dusa les cinq composantes de la confiance en soi sont : un sentiment d'identité, d'appartenance, de sécurité, de but précis et de compétence individuelle<sup>16</sup>. Et cette confiance en soi joue un rôle très fort pour des buts d'apprentissage dans la mesure où elle est impliquée dans la prise de risques, la relation aux autres, la capacité de tolérer un certain degré d'ambiguïté et d'inquiétude, la volonté de devenir responsable de son propre apprentissage tout au long de la vie. Bref tous les buts qui caractérisent la dimension affective de l'apprentissage des langues. Tout cela est à mon avis à mettre en relation aussi avec les théories de la *self-efficacy* (sentiment d'efficacité personnelle) de Bandura car cela nous aide à mieux saisir la problématique.

En particulier selon Bandura la motivation personnelle humaine se base aussi bien sur la production de différence (*discrepancy production*) que sur la réduction de différence (*discrepancy reduction*). Elle a besoin d'un contrôle en avant (*feedforward control*) et d'un contrôle en arrière (*feedback control*)<sup>17</sup>. Il s'agit donc non seulement de considérer si l'on a ou pas, et dans quelle mesure, atteint le but que l'on s'était posés, mais aussi de s'en poser des nouveaux, ce qui implique une mise à l'épreuve des potentialités de l'individu. Il faut dire que les résultats atteints ne sont pas les seuls facteurs qui jouent un rôle dans la motivation personnelle et dans l'envie de se mettre en jeu et de se donner des buts toujours plus élevés, mais que cette motivation personnelle est fonction du sentiment d'efficacité personnelle générale, qui de son côté est influencé [...] par des déterminants internes et externes et donc par des facteurs assez complexes remontant aussi à toute l'histoire personnelle de l'individu. (Piccardo, 2005, p 153)

Passons à la considération de la deuxième conscience, la *Process and situational awareness*.

Si le mouvement d'un modèle d'enseignement transmissif à un modèle basé sur

l'expérience, plus centré sur l'apprenant ne semble plus être mis en question, il faudrait relier cela davantage avec les modalités et les instruments d'évaluation. Dans une optique de développement holistique de l'apprenant, l'évaluation peut aider l'apprenant à devenir une personne plus compétente, indépendante, responsable car plus capable de comprendre son chemin d'apprentissage et soi-même. En dernière analyse l'éducation à la citoyenneté est ici visée dans la mesure où la croissance personnelle est au centre de l'apprentissage (Ranson 1994, p.116).

Il faut toutefois aussi renverser la question et considérer que l'adoption d'un instrument d'évaluation basé sur le Portfolio dans un milieu éducatif fortement structuré par l'enseignant risque de ne pas fonctionner, l'auto-évaluation ayant besoin d'espace pour s'étaler, tout comme un apprentissage auto-dirigé d'ailleurs. D'un autre côté, l'auto-évaluation a besoin d'un guidage constant. H. Holec (1987) souligne que les apprenants ont besoin d'apprendre comment gérer leur apprentissage, plutôt que seulement d'apprendre à gérer leur apprentissage. Ce concept est parfaitement cohérent avec la reconnaissance d'une double perspective – objet/sujet – en didactique des langues-cultures.

La prise en compte de cette double perspective, de la part de tout acteur du processus éducatif au moment de la définition des pratiques, s'avère fondamentale et l'outil Portfolio se révèle efficace pour prendre conscience de son propre positionnement.

Dans une didactique complexe on n'est plus, comme l'explique C. Puren, dans une logique d'opposition voire d'exclusion, mais plutôt de différenciation, d'adaptation, d'accumulation. Le positionnement de la méthodologie par rapport à la perspective objet-sujet se situe dans un continuum qui part de l'action d'« enseigner », donc de l'imposition de méthodologies constituées, passe par « apprendre à apprendre », donc par l'acquisition personnelle par l'apprenant de stratégies individuelles d'apprentissage, pour aboutir au concept de « respect » par l'enseignant des types d'apprenants et des habitudes d'apprentissage.<sup>18</sup>

Si l'importance d'un guidage continu de la part de l'enseignant dans un travail d'intégration du Portfolio semble être hors question pour mener les apprenants au succès et si en général les apprenants se montrent très contents de ce parcours vers l'autonomie et qu'ils considèrent que la self-direction rend l'apprentissage d'une langue plus significatif pour eux, il est néanmoins important de ne pas négliger les voix discordantes. Les apprenants peuvent avoir des représentations très différentes de ce qu'est un bon cours de langues, certains – notamment au niveau de l'enseignement secondaire ou supérieur – peuvent considérer le travail dirigé par l'enseignant comme plus efficace pour eux et adapté à leurs besoins. Pour favoriser une intégration efficace du PEL il faut prendre en compte les besoins, les convictions et les attentes des élèves, travailler sur leurs représentations, se demander dans quelle mesure l'auto-évaluation peut être adéquate pour les différents apprenants. Le travail sur/avec le portfolio doit être aussi –surtout- une occasion de réflexion didactique.

La troisième conscience évoquée par Kohonen, la *Task awareness*, est cohérente avec la nouvelle « perspective actionnelle » proposée par le Cadre Européen Commun de Référence. La description de la tâche proposée par le CECR<sup>19</sup> part, en fait, d'un niveau plus général « Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducatif et professionnel »<sup>20</sup> pour aborder la complexité possible de son exécution et pour ensuite distinguer trois catégories de tâches auxquelles participe l'apprenant de langues vivantes. Ces catégories se positionnent sur trois niveaux du plus au moins contextualisés, allant des tâches « proches de la vie réelle », à celles de communication pédagogique, aux tâches de pré-communication pédagogique<sup>21</sup>. La connaissance méta- préconisée par Kohonen est tout à fait en ligne avec ce processus de travail sur et avec la tâche. Il s'agit pour l'apprenant de s'entraîner à l'accomplissement des tâches de la vie réelle grâce à un « faire-semblant accepté volontairement » et encore en amont grâce à une manipulation décontextualisée de la

langue, le tout sans suivre une progression rigide, mais au contraire dans un aller-retour constant qui contribue profondément à la construction des savoirs et des savoir-faire langagiers. La réflexion méta- proposée par le PEL ne peut que favoriser ce processus. La tâche visant à favoriser l'apprentissage des langues est une tâche communicative et toute communication a une connotation plus ou moins explicitement culturelle.

La *task awareness* comprend aussi l'aspect culturel. Or, sur cet aspect un long discours serait nécessaire et d'ailleurs il ne se révélerait pas suffisant si on voulait aussi aborder le côté évaluation de la dimension interculturelle. Mais on ne peut pas négliger cet aspect en parlant du côté pédagogique du Portfolio. Cet instrument est en fait en train de révéler ses grandes potentialités de ce côté : en tant que moyen d'*authentic assessment* il ne peut pas ne pas prendre en compte l'aspect culturel, l'apprentissage d'une langue étant en réalité un apprentissage de langue-culture et la dimension culturelle de l'apprenant jouant un rôle clé, car constamment impliquée à toute phase d'apprentissage. Or le Portfolio non seulement intègre tout naturellement cette dimension, mais il permet aussi de la valoriser, comme il valorise toute différence – culturelle et personnelle- en tant que richesse plutôt que problème.

Cette prise en compte, cette valorisation, n'est sans doute pas encore une évaluation de la compétence culturelle ou encore moins interculturelle proprement dite, mais, du point de vue pédagogique, elle est un résultat énorme pour la retombée qu'elle a sur l'apprenant. Du coup l'apprenant découvre au lieu de cacher, prend en compte au lieu de négliger, valorise au lieu de gommer et finalement réfléchit et considère toute richesse/diversité culturelle comme un instrument au service de l'apprentissage.

Les résultats des premières expérimentations sont étonnants à ce sujet : les témoignages montrent que le PEL peut parfois arriver à débloquer une situation d'apprentissage sur laquelle les non- dits culturels avaient un poids énorme. Non seulement le PEL, comme je l'ai dit dans la première partie, valorise la multiculturalité d'un pays – ou de tous les pays – mais il valorise la multiculturalité de l'individu et on pourrait aller plus loin en se demandant si le Portfolio ne pourrait pas être un instrument pour faire ressortir une multiculturalité latente ou cachée ?

## **7. Le PEL dans une perspective holistique de l'évaluation**

Composante de présentation et composante pédagogique, côté « marketing » et côté métacognitif réflexif, pôle apollinien et pôle dionysiaque : la nature complexe du PEL, qui est en train de se dévoiler petit à petit lors de sa mise en œuvre, cette double complexité que j'ai considérée comme extrinsèque et intrinsèque, le rend apte à accompagner la prise de conscience de la nature du processus d'apprentissage. « Learning is a continuous, cyclic process that integrates immediate experience, reflection, abstract conceptualisation and action » (Kohonen, 1999)<sup>22</sup>

Un processus de ce type nécessite une modalité et des outils d'évaluation capables de prendre en compte cette complexité. Il n'est évidemment pas possible aborder ici un discours sur le vaste domaine de l'évaluation. Je me limite à évoquer une seule question compte tenu de la réflexion fondamentale dont elle a fait l'objet et de sa pertinence par rapport à l'outil PEL<sup>23</sup> : il s'agit de l'équilibre entre validité (*validity*) et fiabilité (*reliability*).

On sait bien que les deux sont difficiles à assurer dans le même type de test (par exemple si dans le QCM le problème de la fiabilité des points est éliminé, il reste le problème d'une validité limitée par rapport à un usage communicatif de la langue). Or, la validité doit être une priorité dans une évaluation communicative. Cela n'empêche que l'évaluation doit avoir une fiabilité suffisante pour qu'elle soit valide. Et cela d'autant plus dans le cas où cette évaluation doit être présentée à l'extérieur

La double nature du PEL le rend apte à faire face à cette double exigence de l'évaluation : il relève en partie des caractéristiques du « showcase portfolio » (le portfolio « vitrine », d'exposition) et de celles du « learning portfolio » (le portfolio d'apprentissage), il est à juste titre un outil pour se faire connaître et se connaître. L'approche suggérée par Gottlieb (1995) synthétise bien les opérations nécessaires pour une démarche efficace de Portfolio et aide à dépasser en quelque mesure cette dichotomie.

Il s'agit de l'approche CRADLE

*Collecting learning documents*

*Reflecting on own learning*

*Assessing and analysing the documentary material*

*Documenting learning outcomes to the others*

*Linking learning with curriculum goals*

*Evaluating learning for grading purposes<sup>24</sup>*

d'ailleurs l'acronyme « cradle » (berceau) est à tout le moins évocateur, la pensée allant forcément vers un concept de protection, de nid que ce mot suggère.

La problématique de la validité fait l'objet d'études qui l'abordent à partir de perspectives différentes. Ils s'interrogent sur la mesure dont une évaluation est systématiquement en relation avec le type d'instruction que l'apprenant reçoit (*instructional validity*), on questionne si le test est en mesure de favoriser l'aptitude des enseignants à proposer des activités efficaces en termes d'objectifs d'apprentissage et qui soient adaptés aux styles et aux besoins individuels des apprenants (*consequential validity*).<sup>25</sup> Bref on questionne l'effet de retour des outils d'évaluation sur le processus d'apprentissage.

Les apprenants qui se servent du PEL sont appelés à réfléchir, à sélectionner, à analyser, à mettre en relation la phase d'évaluation avec celle d'acquisition, à opérer des choix. Et ils peuvent évidemment faire des choix différents pour des buts différents (d'ailleurs il faudrait se demander si ce n'est pas cela que nous tous faisons quand il s'agit de présenter un dossier de candidature). Bien que naturellement le problème de la relation entre validité et fiabilité soit loin d'une solution définitive, encore une fois l'introduction du Portfolio stimule le débat et cela ne peut qu'avoir des retombées didactiques positives.

La (re)considération de la problématique de l'évaluation qui en découle souligne la non dissociabilité des deux dimensions du PEL dont j'ai parlé tout au long de mon intervention : les évaluations plus formelles s'intégrant dans un processus qui à son tour a une retombée sur l'apprentissage : « c'est le développement des capacités et connaissances de langue sur la longue durée qui est mesuré, non la disponibilité du savoir au moment de l'examen. Les étudiants, au lieu de se focaliser sur la seule acquisition du fonctionnement de la langue, peuvent impliquer dans leurs connaissances certains de leurs centres d'intérêt propres à leur développement personnel. L'acquisition, dans de telles conditions, d'une langue a donc le potentiel suffisant d'un savoir holistique, faisant sens pour l'apprenant, et qui durera au-delà des études »<sup>26</sup>

Le déblocage culturel que j'ai évoqué précédemment n'est pas le seul à être favorisé par le portfolio. En tant qu'instrument qui se situe à l'intérieur d'une approche holistique liant apprentissage intuitif et raisonnement cognitif, il arrive souvent à débloquer l'apprentissage des langues tout court, car il agit sur le sujet qui apprend, être unique, multidimensionnel, et non simplement relevant du statut neutre d'apprenant/élève/étudiant.

L'évaluation ne dévoile que petit à petit ses mystères. Elle laisse percevoir toute

sa richesse et complexité tout en restant insaisissable : comme dans un jeu de boîtes chinoises on découvre que les enjeux de l'évaluation sont nombreux et tous strictement interdépendants. Non seulement on évalue un progrès, un apprentissage, des acquis, mais on évalue aussi l'efficacité de guider cet apprentissage, d'organiser ces parcours, de valoriser ces acquis et en s'appropriant cette démarche évaluative on questionne – et finalement on évalue- sa capacité à se décentraliser, à recueillir des données, à réfléchir, à rediriger sa pratique. Une considération de l'outil PEL libre de pièges idéologiques et pragmatiquement axée sur sa complexité permettrait non seulement de saisir la complémentarité de ses composantes, mais surtout son rôle potentiel de déclencheur d'une méthode de travail efficace et réfléchie.

L'introduction du PEL serait à la fois l'occasion de revisiter des aspects clés de l'évaluation, de l'apprentissage et, à un niveau supérieur, de la formation. Une fois entrés dans un processus de Portfolio, on s'aperçoit que les démarches de formation nécessitent d'être revisitées, le but étant de former des individus autonomes (des enseignants en l'occurrence) capables d'analyser leurs pratiques et d'apprendre tout au long de la vie. Cela devrait leur permettre de contribuer à la création d'« organisations apprenantes »<sup>27</sup> et d'accompagner des individus qui, à leur tour, auront les moyens de contribuer à la transformation, dans le même sens, des institutions dans lesquelles ils se trouveront à opérer.

## Bibliographie

- Arnold J. (ed), *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999.
- Bandura A., *Self-efficacy in Changing Societies*, New York, Cambridge University Press, 1995.
- Bogaards, P. , *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, CREDIF-Hatier/Didier, 1988.
- Coñaniz A., *Apprentissage des langues et subjectivité*, Paris, L'Harmattan, 2001.
- Division des Politiques Linguistiques Strasbourg, *Cadre Européen Commun de Référence : apprendre, enseigner, évaluer, Guide pour les utilisateurs*, Editions du Conseil de l'Europe, s.d..
- Division des Politiques Linguistiques Strasbourg, *Cadre Européen Commun de Référence : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Conseil de l'Europe/Les Editions Didier, 2001.
- Ehrenberg A., *La fatigue d'être soi. Dépression et société*, Paris, Odile Jacob, 1998.
- Glaser R., *Testing and assessment : O tempora ! O mores !*, Pittsburg, PA, University of Pittsburg, 1990.
- Kohonen V., "Authentic assessment in affective foreign language education", in J. Arnold, *Affect in Language Learning*, Cambridge, CUP, 1999, pp. 279-294.
- Kohonen, V., "Foreign language learning as learner education : facilitating self-direction in language learning", in B. North (ed.): *Transparency and coherence in language learning in Europe*, Strasbourg, Council of Europe, 1992, pp.71-87.
- Paquay L., *L'évaluation des enseignants. Tensions e enjeux*, Paris L'Harmattan, 2004.
- Piccardo E., *Créativité et Technologies de l'Information et de la Communication dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères*, Milano, Arcipelago edizioni, Coll. Linguistica applicata, 2005.
- Piccardo E., Yaiche F., « 'Le manuel est mort, vive le manuel !' : Plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage », in Puren C. (coord.), *Interdidacticité et interculturalité, ELA*, n°140, oct-déc 2005, Paris, Didier Erudition Klincksieck, pp. 443-458.
- Puren C., « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 109, janv-mars 1998.
- Ranson S., *Towards the Learning Society*, London, Cassell, 1994.
- Reasoner , R., Dusa G., *Building Self-esteem in Secondary Schools*, , Palo Alto, CA, Consulting

Psychologists Press, Inc, 1991.

• Reasoner R., *Building Self-esteem : A comprehensive Program*, Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press, Inc, 1982.

• Westhoff, G., “Enhancing the pedagogical aspects of the European Language Portfolio (ELP)”, Council of Europe, 1999, in Kohonen V., Westhoff G., *Studies on the pedagogical aspects of the ELP*, document en ligne, [http://www.tcd.ie/CLCS/portfolio/ELP\\_network/documentation.html](http://www.tcd.ie/CLCS/portfolio/ELP_network/documentation.html), consulté le 22/02/06.

• Yaiche F., « Le texte littéraire : voyage initiatique en classe de FLE », in *Le texte comme questionnement, Babylonia*, n°1/2005, Comano, Suisse Fondazione Lingue e Culture, pp. 53-56.

• Yaiche F., *Identité et définition de la relation dans l’usage d’approches communicatives et créatives en contexte d’apprentissage*, Habilitation à diriger des recherches, soutenue à l’Université Jean Monnet de St Etienne le 23-09-2004.

• Numéros monographiques sur le PEL de la revue *Babylonia*, Fondazione Lingue e Culture, Comano, Suisse :

• *Portfolio européen des langues*, n°1/1999 ;

• *Le portfolio européen des langues II*, n°4/2000 ;

• *Le Portfolio européen des langues en Suisse*, n°2/2004.

## Notes

<sup>1</sup> J’utiliserai PEL (*infra*) pour indiquer spécifiquement le Portfolio Européen des Langues et Portfolio chaque fois que le discours concernera ce type d’outil en général.

<sup>2</sup> Pour les détails des différences entre les deux typologies voir le schéma de comparaison présenté par Kohonen V., « Authentic assessment in affective foreign language education », in J. Arnold, *Affect in Language Learning*, CUP, 1999, p. 285.

<sup>3</sup> *Product evaluation (summative performance testing et process evaluation (formative, reflective assessment)*, id., p.279.

<sup>4</sup> Westhoff, G., “Enhancing the pedagogical aspects of the European Language Portfolio (ELP)”, Council of Europe, 1999, in Kohonen V., Westhoff G., *Studies on the pedagogical aspects of the ELP*, document en ligne, [http://www.tcd.ie/CLCS/portfolio/ELP\\_network/documentation.html](http://www.tcd.ie/CLCS/portfolio/ELP_network/documentation.html), consulté le 22/02/06.

<sup>5</sup> Voir à ce propos Piccardo E., Yaiche F., « ‘Le manuel est mort, vive le manuel !’ : Plaidoyer pour une nouvelle culture d’enseignement et d’apprentissage », in Puren C. (coord.), *Interdidacticité et interculturalité, ELA*, n°140, oct-déc 2005, Paris, Didier Erudition Klincksieck, pp. 443-458. Voir aussi : Yaiche F., « Le texte littéraire : voyage initiatique en classe de FLE », in *Le texte comme questionnement, Babylonia*, n°1/2005, Comano, Suisse Fondazione Lingue e Culture, pp. 53-56.

<sup>6</sup> Ehrenberg A., *La fatigue d’être soi. Dépression et société*, Paris, Odile Jacob, 1998.

<sup>7</sup> Op.cit., p. 4<sup>ème</sup> de couverture.

<sup>8</sup> Voir : Shiels J., “European Year of languages 2001 : towards a Language Portfolio for all”, in *Babylonia*, n°1/1999, Comano, Suisse, Fondazione Lingue e Culture, pp.62-63.

<sup>9</sup> Je me réfère en particulier à la Déclaration pour le lancement du PEL en 2001, suivie par des actions de mise en place de portfolios pour les différentes tranches d’âge, d’expérimentation et de formation d’enseignants et à une autre décision fondamentale de 2004 qui esquisse un programme de travail dans lequel le PEL trouve une place fondamentale. Pour les détails voir : Maradan O., « Attentes de la CDIP au sujet du PEL en regard de sa stratégie et de son programme d’action actuels », in *Babylonia*, n°2/2004, Comano, Suisse, Fondazione Lingue e Culture, pp. 13-15.

<sup>10</sup> Voir à ce propos Schärer R., A « European Language Portfolio. The Pilot Phase 1998-200 – Perspectives 2001 », in *Babylonia*, n°1/1999, Comano, Suisse, Fondazione Lingue e Culture, pp. 58-61.

<sup>11</sup> Je pense, pour ne prendre un des exemples possibles, aux échanges entre France, Italie et Suisse concernant le PEL du primaire pour une partie et le PEL niveau collège pour l’autre lors d’une phase expérimentale.

<sup>12</sup> Un des exemples plus clairs a été le cas anglais : les descripteurs du portfolio nécessitaient une reconsidération à la lumière des échelles proposées par le National Curriculum, voir à ce propos McLagan P., « What do we think of the Junior European language Portfolio ? », in *Babylonia* n° 4/00, Comano Suisse, Fondazione Lingue e Culture, pp. 82-83.

<sup>13</sup> Pour approfondir la problématique du Portfolio Assessment dans le continent Nord-Américain voir la

bibliographie proposée par Helen Barrett de l'Université d'Ankorage en Alaska sur son site personnel <http://helenbarrett.com/portfolios/bibliography.html>

<sup>14</sup> Voir dans ce numéro les articles de Aline Gohard-Radenkovic, de Pascale Banon-Schirman et de Chaké Makardidjian.

<sup>15</sup> 1) Conscience personnelle: identité personnelle, estime de soi réaliste, capacité de s'autodiriger et autonomie responsable. 2) Conscience du processus et de la situation : gestion du processus d'apprentissage orienté vers un apprentissage de plus en plus autoorganisé et vers l'autoévaluation. 3) Conscience de la tâche : connaissance de la langue et de la communication interculturelle ; connaissance méta de la langue aux différents niveaux de la description linguistique. Kohonen V., "Facilitating Language learners. How to take charge of the own learning processes", in *Babylonia*, n°1/1999, Comano, Suisse, Fondazione Lingue e Culture, pp.34-35. L'auteur se réfère à deux contributions de sa part publiées en 1992 et 1999, voir bibliographie.

<sup>16</sup> Reasoner, R., Dusa G., *Building Self-esteem in Secondary Schools*, Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press, Inc, 1991 et Reasoner R., *Building Self-esteem : A comprehensive Program*, Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press, Inc, 1982.

<sup>17</sup> Les publications de Albert Bandura visant à éclaircir sa théorie sont nombreuses, voir Bandura A., *Social learning Theory*, Englewood Cliffs (NJ), 1977 et Bandura A., *Self-efficacy in Changing Societies*, New York, Cambridge University Press, 1995.

<sup>18</sup> Puren C., « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 109, janv-mars 1998, pp. 9-37.

<sup>19</sup> Division des Politiques Linguistiques Strasbourg, *Cadre Européen Commun de Référence : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Conseil de l'Europe/Les Editions Didier, 2001, par 7.1, pp.121-122.

<sup>20</sup> id, p.121.

<sup>21</sup> Division des Politiques Linguistiques Strasbourg, *Cadre Européen Commun de Référence : apprendre, enseigner, évaluer, Guide pour les utilisateurs*, Editions du Conseil de l'Europe, s.d., p. 153.

<sup>22</sup> L'apprentissage est un processus continu, cyclique qui intègre expérience immédiate, réflexion, conceptualisation abstraite et action (je traduis).

<sup>23</sup> Voir infra, par. 1. Les deux composantes fondamentales du Portfolio et la dimension sociologique de la didactique.

<sup>24</sup> Réunir des échantillons d'apprentissage, réfléchir sur son propre apprentissage, évaluer et analyser la documentation, montrer les résultats de l'apprentissage aux autres, relier l'apprentissage avec les objectifs du programme, évaluer l'apprentissage pour un objectif de notation.

<sup>25</sup> Voir sur cette problématique Glaser R., *Testing and assessment : O tempora ! O mores !*, Pittsburg, PA, University of Pittsburg, 1990.

<sup>26</sup> Revue Tracer, n° 15, mars 1999 *L'organisation pédagogique de la classe de langue*, p. 43, ISSN : 1246-1024, Publication du Secteur Langues de l'Institut Coopératif d'Ecole Moderne (I.C.E.M.) avec le concours du C.R.E.L.O. (Centre de Recherche en Enseignement des Langues à Orsay). La revue a cessé sa parution en septembre 1999.

<sup>27</sup> Pour les experts du management et de l'analyse des organisations, le but d'une organisation apprenante est d'abord de répondre aux défis, de faire en sorte que l'entreprise soit efficace, qu'elle atteigne ses objectifs. L'apprentissage individuel et collectif est un moyen et un résultat. Voir à propos des organisations apprenantes les études de L. Paquay, en particulier Paquay L., *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux*, Paris L'Harmattan, 2004.