ISSN : 1246-1024

T r a c e r

Revue d'innovation et de recherches en enseignement des langues vivantes

Dossier :

Portfolio

N° 15, mars 1999

Tracer

Publication du Secteur Langues de l'Institut Coopératif d'Ecole Moderne (I.C.E.M.)
La revue est publiée avec le concours du C.R.E.L.O. (Centre de Recherche en Enseignement des Langues à Orsay).

Rédaction :
Joëlle Chapelon, Paris
Gerald Schlemminger, Paris

Comité de lecture :
Hélène Gresso, The Pennsylvania State University
Lara Lomicka, The Pennsylvania State University
Christian Minuth, Pädagogische Hochschule Heidelberg
Gerald Schlemminger, Université de Paris XI

Secrétariat :
Muriel Seychelles

Rédaction et distribution :
Tracer
Bât. 336
Université de Paris XI
91405 ORSAY Cedex

Edition :
Copie Conforme
7, rue du Général Leclerc
91440 BURES SUR YVETTE

Internet :
paris@citi2.fr
http://freinet.org/icem/langues/

© Secteur Langues - I.C.E.M. / C.R.E.L.O., Paris 1999

Illustration de la couverture : Marie Bonail

Abonnement : voir la troisième page de couverture

Prix au numéro :
85 F + 15 F de port
50 F pour les membres de l'I.C.E.M.

Parution : semestrielle
Le numéro 15 de *Tracer* a été tiré à 200 exemplaires.

Table des matières

	Page
Editorial	5
Dossier : Portfolio	
Écrire pour construire une réflexion sur les apprentissages, par Christian MINUTH (Allemagne)	11
Le Portfolio : une méthode active, constructive, réflective, par Hélène GRESSO et Lara LOMICKA (U.S.A.)	23
Le Portfolio, moyen d'apprentissage et d'enseignement personnalisés, par Gerd BRÄUER (U.S.A.)	31
Un Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes, par Günther SCHNEIDER (Suisse)	47
Internet et la classe de langue	
L'expérience "Texthaus" : est-t-il possible d'apprendre une langue étrangère en réseau ?, par Dimitri Michael IKONOMU (Italie)	63
Naviguer sur Internet en classe de langue : des adresses et informations utiles, par Monique PERDRILLAT	67
Infos du Secteur Langues / I.C.E.M.	73
Nos auteurs	78

Les nouvelles tendances en didactique des langues et leur rapprochement avec la pédagogie

Le paradigme audivisuel, avec ses techniques et procédés audio-oraux et audiovisuels, est toujours présent en didactique des langues, surtout au niveau du collège, dans les manuels pour débutants. Néanmoins, une très nette évolution est à constater depuis environ quinze ans vers une approche plus réflexive et cognitive de la langue. En anglais, par exemple, elle se reflète dans la P.R.L. (Pratique Raisonnée de la Langue) ; la linguistique de l'énonciation sert la référence dominante[1].

Dans ce numéro, nous présenterons des tendances similaires dans d'autres pays en dégageant plus particulièrement le concept et la pratique du "portfolio".

Dans le premier article, Christian MINUTH ébauche une comparaison entre des pratiques réflexives / réflectives et métacognitives telles qu'elles sont connues dans la pédagogie Freinet en classe de langue depuis les années soixante (le "livre de vie", le journal d'apprentissage, le "cahier de roulement", des fiches de méthodologie…) et celles que propose la didactique actuelle (journal de bord, le portfolio de type américain…). Il fait également un rapprochement entre les différentes types d'évaluation en pédagogie Freinet (les "brevets" et "chef-d'œuvres", les "couleurs de compétences"…) et en didactique des langues (le portfolio de type européen).

Gerd BRÄUER esquisse l'origine du portfolio américain (*Portfolio Assessment*) en le situant dans la tradition du "Whole Language Learning". Il montre comment le portfolio, initialement conçu pour un meilleur apprentissage de la composition d'anglais, a été adapté à la classe de langue.

Hélène GRESSO et Lara LOMICKA présentent différents types de portfolio comme outils de documentation de réflexion sur l'apprentissage de la langue, tels qu'ils se pratiquent aux U.S.A. Les auteurs relatent également leurs propres expériences dans ce domaine.

Depuis environ dix ans, la Commission Langues du Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe essaie d'élaborer *Un Cadre*

---

[1] Cf. J. BOUSCAREN / M. MOULIN / H. ODIN (1996), J.-R. LAPAIRE / W. ROTGÉ (1992)…

européen commun de référence pour l'enseignement des langues (cf. CONSEIL DE L'EUROPE 1996, 1997). Les premiers résultats de ses travaux sont d'une part les différents guides[1] et d'autre part le "Portfolio Européen des Langues" dont l'un des auteurs, Günther SCHNEIDER, présente ici les grandes lignes.

On peut affirmer, sans trop de manichéisme, qu'il y a toujours eu des pratiques de classes de langue issues d'une tradition à dominante pédagogique et celles qui partent d'une approche plus didactique. Longtemps, ces deux domaines se sont ignorés mutuellement. Ces temps n'ont pas encore considérablement changé[2], mais il me paraît fort intéressant de constater un certain rapprochement conceptuel. Les différentes pédagogies de la classe de langue ont toujours prôné une démarche holiste de la situation d'apprentissage afin de pouvoir tenir compte de sa complexivité et de celle de l'individu apprenant[3]. Le travail de portfolio (de type américain et de type européen) revendique également une position globaliste.

Les similitudes me paraissent s'arrêter là. Il manque une critique plus large du portfolio ainsi que des approches pédagogiques en classe de langue. C. FORESTAL (1998) fournit une première analyse du portfolio européen des langues en critiquant sa méthodologie, en l'occurrence son approche systémique.

Mais également au niveau de la situation de classe, certaines critiques, d'un point de vue pédagogique, me paraissent appropriées : Le "Portfolio Européen des Langues" est, au niveau institutionnel, probablement un instrument fort intéressant pour gérer les apprentissages et concevoir cours et diplômes en conséquent. Dans la pratique des classes, il ne me paraît pas toujours très facile à utiliser lorsque l'on tient compte du fait que le professeur de langue a en moyenne six classes de langue, chacune seulement trois heures par semaine. Je rappelle seulement les quelques outils d'évaluation utilisés en pédagogie Freinet : les "couleurs de compétences" et le "plan de

---

1 Cf. entre autres : S. DEVITT (1996), B. JONES (1996), P. RILEY / S. BAILLY / M.-J. GREMMO (1996), J. L. M. TRIM (1997)… Ces guides peuvent être commandés gratuitement auprès de : Conseil de l'Europe • Secrétariat Général • av. de l'Europe • 67000 STRASBOURG.

2 Malgré une activité éditrice importante, on ne peut pas dire que, pour ne citer les pédagogies de langue les plus connues, la pédagogie Steiner et la pédagogie Freinet, soient vraiment connues ni par les praticiens, ni par les chercheurs en didactique des langues.

3 Voir par exemple les récents travaux reunis in : G. SCHLEMMINGER / T. BRYSCH / M. SCHEWE (s. l. dir. d.) (1999).

travail” (voir annexe 1 et 2) dont l’utilisation a montré une plus grande opérationnalité. Il en va de même pour le “Portfolio Assessment”. Sa gestion, sous les formes proposées, semble difficile à réaliser dans la vie de classe. Son évaluation dans le cadre d’un entretien oral individualisé demande environ une vingtaine de minutes par personne. Est-ce toujours réalisable dans les conditions scolaires habituelles ? Sa combinaison avec la pratique des textes libres / textes personnels et leur évaluation paraît envisageable.

Ces quelques remarques et critiques ne mettent pas en question le bien fondé du travail portfolio. Elles constituent seulement des pistes de réflexion et de travail pour approfondir une approche holiste de la pratique et de la conception des cours de langue.

Par manque de place, *le point de vue* (“La didactique des langue en Égypte”) ainsi que la rubrique *Pratique de classe* (“La revue de presse en classe de langue”) seront publiés au prochain numéro.

Gerald SCHLEMMINGER

Bibliographie

BOUSCAREN, J. / MOULIN, M. / ODIN, H. (1996) : *Pratique raisonnée de la langue, introduction à une grammaire de l'énonciation pour l'étude et l'enseignement de l'anglais*, Paris, Ophrys.

CONSEIL DE L'EUROPE (1996) : *Conférence finale "Apprendre les langues pour une nouvelle Europe" : projet de recommandations de la conférence*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

CONSEIL DE L'EUROPE (1997) : *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen comm de référence. Projet 2 d'une proposition de cadre*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

DEVITT, S. (1996) : *Guide à l'usage des apprenants de l'enseignement secondaire supérieur : projet 1*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

FORESTAL, C. (1998) : “L'éthique au cœur de la didactique des langues. Réflexion sur les projets stystémiques des experts du Conseil de l'Europe”, in : *Études de linguistique appliquée* n° 109 janvier - mars 1998, pp. 49 - 61.

JONES, B. (1996) : *Guide à l'usage des formateurs d'enseignants et de l'enseignement secondaire : projet 1*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

LAKSHMANAN, N. (1998) : “Les ceintures d’écriture, de lecture et de la participation orale”, in : *Bulletin du C.E.P.I.*, février 1998, n° 94, pp 26 - 27.

LAPAIRE, J.-R. / ROTGÉ, W. (1992) : *Linguistique et grammaire de l'anglais*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

PAGE, B. (1996) : *Guide à l'usage des enseignants : projet 1*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

RILEY, P. / BAILLY, S. / GREMMO, M.-J. (1996) : *Guide à l'usage des apprenants adultes : projet 1*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

SCHLEMMINGER, G. (1986) : *Mes progrès en allemand*, Bordeaux, polycopie.

TRIM, J. L. M. (1997) : *Guide général d'utilisation : projet n° 1*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Annexe 1

Les couleurs de compétence couvrent l'ensemble des classes de collège (d'après N. LAKSHMANAN 1998)

	Parler	**Écrire**	**Construire la langue**	**Exposer**
jaune	comprendre une discussion, savoir acquiescer ou refuser	un texte compréhen-sible	moins de 30 fautes sur 100 mots, connaître ses erreurs-types	faire des transparents et utiliser un rétroprojecteur
orange	faire des interventions brèves	un récit sous forme de dialogue	syntaxe simple : position du verbe	faire un plan
verte	participer à la discussion	une lettre	accords simples : sujet - verbe	emploi d'un vocabulaire simple, liste de vocabulaire
bleue	savoir organiser ses idées, développer une argumentation simple	un article court	syntaxe de la subordonnée	parler sans support écrit
marron	développer une argumentation complexe	un récit simple	accords complexes	présence devant l'auditoire : capter l'attention
noire	s'exprimer *spontanément*, avec un discours d'une certaine complexité	un récit complexe	accords et syntaxe complexes	utiliser des supports supplémen-taires (multimédias)

Annexe 2

Plan de travail mensuel, classe de 4e, 2e langue (d'après G. SCHLEMMINGER 1986)

Mein Arbeitsplan Nr.

Name: _____ von: _____ bis:_____

A: présenter (avec un autre élève) 1 dialogue appris par cœur.
Dossier Nr. __ Titel: _____ Datum: _____

B: présenter une lecture
Dossier Nr. __ Titel: _____ Datum: _____

C: 6 exercices
(dont 5 par écrit, autocorrigés et 1 à l'oral avec l'équipe de la table)

réalisé : (date)

1. Übung Nr. ____ Titel: _____ |_____
2. Übung Nr. ____ Titel: _____ |_____
3. Übung Nr. ____ Titel: _____ |_____
4. Übung Nr. ____ Titel: _____ |_____
5. Übung Nr. ____ Titel: _____ |_____
6. Übung Nr. ____ Titel: _____ |_____

D: Ecrire un texte personnel d'au moins 50 mots.
Il peut s'agir d'un texte libre, d'une poésie, d'une lettre aux correspondant, etc.
Titel: _____ réalisé : _____

E: Ecrire / compléter un champ lexical.
Titel: _____ réalisé : _____

F: Réussir un test de grammaire.
Niveau: _____ note : _____

G: Un travail obligatoire, au choix :
- présenter (seul ou en groupe) un album qui comporte : le texte, une liste de vocabulaire, éventuellement un dessin, etc.,
- écouter une cassette, en faire un résumé en français,
- faire une leçon d'un manuel (recopier le texte, faire une liste des mots nouveaux, faire 2 exercices),
- présenter une leçon de grammaire.

Titel: _____ réalisé : _____

Travail supplémentaire :

Titel: _____ réalisé : _____

Titel: _____ réalisé : _____

Titel: _____ réalisé : _____

vu, le professeur :	Signature des parents :

Christian MINUTH

ÉCRIRE POUR CONSTRUIRE

UNE REFLEXION SUR LES APPRENTISSAGES

L'apprentissage par la découverte, le tâtonnement expérimental, la méthode naturelle seront décrits par rapport au paradigme constructiviste[1]. Je développerai ensuite l'application de ces théories à un enseignement des langues étrangères basé sur des techniques Freinet autour d'une des fonctions langagières : l'écrit. En tant qu'approche relativement nouvelle et prometteuse je discuterai, enfin, des journaux de bord.

Quelques repères théoriques

Pendant ces dernières années la didactique de l'enseignement des langues étrangères s'est penchée notamment sur des questions concernant la cognition pendant le processus de l'apprentissage /

---

1 Explication de quelques conceptions et termes théroriques utilisés :

- Approche cognitiviste : insiste sur l'importance des facteurs cognitifs dans l'apprentissage des langues en réaction à une vision trop mécanique, prenant trop peu en compte les opérations mentales du sujet apprenant.
- Behaviorisme : théorie psychologique du comportement qui établit une relation directe entre des stimuli émanant du milieu extérieur et les réactions de réponse de la part de l'individu.
- Conceptions constructivistes : théorie de la connaissance et de l'apprentissage qui comprend l'être humain et son appareil cognitif comme un système indépendant du milieu extérieur, organisé de façon autonome. La connaisance ne serait alors qu'une suite ininterrompue de suppositions individuelles sur la constitution de la réalité. Ces constructions de sens – que le cerveau humain entreprend sans cesse – sont viabilisées ou falsifiées par comparaison aux expériences de l'individu et à ses constructions antérieures. Cf. également R. GALISSON / D. COSTE (1976).

acquisition d'une langue étrangère. Partie d'une position plutôt cognitiviste la didactique en est aujourd'hui plus proche des positions constructivistes.

Certaines de ces positions théoriques se sont vues transformées en des conceptions réalisables dans un milieu scolaire, comme par exemple l'orientation vers l'apprenant, l'autonomie, l'enseignement non-directif, le travail en ateliers, etc. Ainsi, des conceptions constructivistes donnent progressivement naissance à un nouveau paradigme en didactique.

Néanmoins, il ne convient pas de regarder ce développement sous un angle de vue purement chronologique, car ceci donnerait l'impression erronée d'une évolution linéaire partant des conceptions behavioristes et trouvant son apogée dans le constructivisme. Or, ce sont notamment les approches de "l'Éducation par le travail" et du Mouvement des réformes en Europe et aux Etats Unis du début du siècle et surtout les idées pédagogiques de Célestin FREINET qui se rapprochent le plus des conceptions constructivistes actuelles et de leur théorie d'apprentissage. Faut-il le répèter, J. DEWEY, M. MONTESSORI, C. FREINET, K. KERSCHEN-STEINER, P. PETERSEN et beaucoup d'autres pédagogues de l'Éducation nouvelle sont antérieurs à B. F. SKINNER, L. BLOOMFIELD et bien d'autres behavioristes ?

Apprentissages et découvertes par la méthode naturelle

Dans l'enseignement des langues qui suit la pédagogie Freinet, une approche constructiviste à la PIAGET est mis souvent en avant. Bienque le behaviorisme en tant que conception de l'apprentissage soit réfuté d'un point de vue idéologique, pédagogique et pratique, des éléments behavioristes se retrouvent néanmoins dans les techniques Freinet, notamment autour du travail individuel avec les fiches auto-correctives. En effet, certaines fiches, surtout dans les versions plus anciennes, ont été conçues d'après les principes de l'apprentisssage programmé.

Les pratiques et concepts dont nous parlerons ici laissent loin derrière elles ces tendances behavioristes ; il s'agit en l'occurrence du tâtonnement expérimental et de l'auto-évaluation individuelle.

Rappelons d'abord que les enseignants Freinet n'ont pas développé une méthodologie spécifique pour l'apprentissage des langues. L'utilisation circonstanciée de la langue maternelle, la "méthode naturelle" et l'emploi des "techniques de vie" comme la correspondance interclasses, l'expression libre, etc. nous incitent à voir dans la pédagogie Freinet une approche "naturaliste" de l'apprentissage ; elle mettrait les processus d'acquisition de la langue maternelle et de

l'apprentissage d'une langue étrangère sur le même niveau conceptuel. Néanmoins, au niveau opérationnel de l'organisation du groupe-classe, les enseignants Freinet reconnaissent les conditions particulières d'un apprentissage guidé d'une langue étrangère. C'est par la mise en place d'un cadre particulier, les techniques et outils Freinet, "l'institutionnalisation"[1] de la classe qu'ils essaient de soutenir cet apprentissage.

Les réalisations des élèves dans les classes Freinet, leur autonomie et leurs tâtonnements expérimentaux correspondent également aux revendications que mettent en avant les théoriciens constructivistes de l'apprentissage. Car ces pratiques mettent les stratégies d'apprentissages au centre des préoccupations ; elles sont organisées d'une manière non séquentielle ("non-sequentially-organized") et acceptent les approches individuelles d'apprentissage (cf. en l'occurrence M. WENDT 1996).

Le tâtonnement expérimental et l'approche constructiviste

Pour décrire le tâtonnement expériemental d'un enfant, C. FREINET utilise la métaphore de la source :

> "La source naissante soumise à la pesanteur, doit se frayer un chemin entre les pierres. Si la pente est suffisante et si nul obstacle ne s'oppose à son cours, elle s'en va délibérément par le sillon que lui a réservé le hasard. […] Il y a de même, à l'origine, chez l'enfant, un pur tâtonnement mécanique, suscité par une force qui est l'équivalent de la pesanteur pour l'eau de source : c'est ce besoin inné et encore mystérieux de vie, ce potentiel de puissance qui pousse l'être à monter, à aller de l'avant, pour réaliser une destinée plus ample." (C. FREINET, 1978 : 39)

Cette comparaison "naturaliste" est proche du paradigme constructiviste d'après lequel l'être humain représente un système auto-référentiel qui se développe par des viabilisations de ses actions et par rapport au succès de celles-ci. Or l'être humain est capable d'apprendre mais ne saura être instruit de l'extérieur.

---

[1] Cest-à-dire les élèves assument des responsabilités, des fonctions (responsable de…, président de séance, etc.) ; la classe est est considérée comme un lieu de travail différencié : l'atelier du journal, le "Quoi de neuf ?", l'exposé, le travail langagier individuel, le conseil…

L’apprentissage par le succès n’est pas uniquement un processus intra-psychique – en ce sens, C. FREINET n’aurait probablement pas accepté les positions du constructivisme radical – mais c’est surtout un développement étroitement lié à la communication inter-individuelle. Ce sont, en effet, les diverses pratiques sociales et socialisées qui motivent la communication réelle et l’expression personnelle.

L’approche holistique de C. FREINET intègre ainsi des phases comme : poser des questions, reconnaître et apprendre, tâtonner d’une manière expérimentale, faire des expériences d’erreurs ou de succès, le “recours-barrière” que constitue le groupe-classe, l’auto-correction et l’auto-évaluation, finalement la réflexion métacognitive sur le processus de l’apprentissage.

Les apprenants seront de plus en plus conscients de ces processus d’apprentissage, car leur perception d’eux-mêmes et celle des autres seront constamment mis en relation par le biais des techniques de vie tels que les journaux scolaires, les outils de gestion du travail comme le plan de travail et les instutitions socialisées de la classe comme le conseil.

Fiches d’écriture, fiches de relecture, aides au développement de l'écriture personnelle et raisonnée

Afin d'étayer notre hypothèse que la pratique Freinet constitue une démarche proche du constructivisme, nous présenterons ci-après la production de textes libres, le contrôle des résultats d’une telle production, l’auto-évaluation et la réflexion de l’apprenant.

Pour que l’expression libre / le texte libre ne restent pas des activités éphémères et réléguées au second plan des activités de la classe, il me semble important de rappeler quelques éléménts essentiels de cette “technique de vie” :

- la mise en place d'un cadre riche en matériaux (la “bibliothèque de classe”, des fichiers divers…), en échanges internes et externes (le “débat libre”, l'enquête, la correspondance…) et en outils de communication (le journal, l'affichage…) ;
- un lieu de décision pour organiser le travail : le conseil ;
- un lieu de réfléxion et d'évaluation du travail.

Ce n’est que par l’intégration de ces trois dimensions dans la vie de la classe que les élèves seront de plus en plus prêts à écrire des textes dans la langue étrangère, de coopérer pour leur production.

Néanmoins, il ne suffit pas seulement de créer le cadre

institutionnel en classe pour encourager les élèves à la production de textes personnels, il faut également proposer des modèles, des schémas, des points de départ variés, des techniques d'apprentissage et d'auto-correction pour initier et motiver la production ainsi que la réflexion ; ils préparent et accompagnent le processus d'écriture libre, ils organisent le savoir et les savoir-faire. Ainsi, l'apprenant est en mesure de rédiger, corriger, voire changer ses textes individuellement et dans l'objectif d'une meilleure réception auprès du lecteur.

Ainsi, un groupe d'enseignants de langue a développé un fichier de travail sur l'écriture, le "fichier de relecture" et un "fichier d'incitation à l'écriture".

Les objectifs d'un "fichier de relecture" peuvent se résumer ainsi[1] :

- inciter les élèves à prendre le temps de relire leurs textes ;
- diriger l'attention des élèves vers des erreurs linguistiques bien déterminées, fréquentes et facilement décernables ;
- leur apporter des aides grammaticales et de l'entraînement à l'expression ;
- leur apprendre à organiser le temps de travail d'une façon efficace ;
- leur faire prendre conscience des différents types de textes et de leurs structures réspectives ;
- leur apprendre à utiliser des éléments discursifs spécifiques à chaque type de texte (sans pour autant vouloir normaliser ou niveller l'expression individuelle) ;

Ces fiches encouragent ainsi une mentalité d'auto-correction et du travail accompli.

Illustration n° 1 : Fiche de relecture

Raconter une histoire au passé

- **Vérifie si tu as respecté les consignes suivantes[2].**
- **Corrige ton texte avec la couleur verte.**
- **Fait attention aux signes de ponctuation : " ..... " ? !**

Tu viens de raconter une histoire au passé.

[1] Pour de plus amples informations, voir BUNDESARBEITS-GEMEINSCHAFT FRANZÖSISCH AN GESAMTSCHULEN (1998).

[2] Ces fiches s'adressent à des élèves qui apprennent le français. Dans l'original, les consignes sont en langue allemande.

1. L'emploi correct des temps :

a) Est-ce une description, quelque chose qui était déjà là, quelque chose qui était toujours ainsi ?
Il faut alors employer **l'imparfait.**

b) Qu'est-ce qui se passe alors ? Qu'est-ce qui arrive soudainement ? Qu'est-ce qui est nouveau, inattendu ?
Il faut alors employer **le passé composé.**
Exemples :
Je jouais au tennis / quand / il a commencé à pleuvoir ; j'étais en train de gagner / et /…

2. Vérifie les formes des verbes :

a) Imparfait : **RACINE** + terminaison
[nous] **fais** / ons + **ais**
+ **ais**
+ **ait**
+ **ions**
+ **iez**
+ **aient**

b) Passé composé : AUXILIAIRE + participe
j ' ai *fait*
elle est *descendu**e***
ils se sont *amusé**s***

3. Note sous ton texte :
J'ai utilisé la fiche d'écriture / de relecture n° ..... .
J'ai corrige _____ erreurs.
J'ai passé _____ minutes pour faire ce travail.

Les techniques d'encouragement à l'écriture libre sont les suivantes :

- inciter l'élève à formuler des raisons et les intentions qui motivent l'écriture du texte ; inciter à réfléchir sur le lecteur possible du texte et sur les conditions de réception ;

  présenter à l'élève des structures diverses pour un texte donné, faire étudier différents schémas de narration ;
- rappeler la nécessité de cohérence narrative du texte ;
- réactiver les connaissances sur les différents types de textes et encourager à utiliser toute cette variété ;
- aider l'élève à organiser le processus d'écriture par des "maximes" ;
- encourager l'élève à l'originalité individuelle de la production ;

- faire étudier les différentes stratégies de remédiation et de correction pour les difficultés linguistiques : utilisation des manuels scolaires, des classeurs personnels, des dictionnaires divers… ;
- activer ou réactiver les savoirs lexicaux et morpho-syntaxiques ;
- reprendre des textes écrits antérieurement et utiliser des opérateurs pour le varier ;
- faire étudier l'interdépendance entre lecture et écriture (réception / production) en utilisant la lecture à voix haute (devant toute la classe ou individuellement) ;

Voici encore quelques consignes techniques pour l'emploi des fiches d'écriture / de relecture dans la classe :

- Les fiches se trouvent dans le classeur "outils de travail", il reste toujours dans la classe ; les élèves s'en servent quand ils en éprouvent le besoin.
- Pour le travail autocorrectif, il convient d'introduire un moment de travail individuel / en groupe.
- Après avoir écrit un texte, les élèves utilisent des fiches de relecture, mais en ne traitant qu'un seul point à la fois.
- Pour l'incitation à l'écriture, par contre, les élèves peuvent prendre en compte une multitude d'aspects comme le plan, la technique du remue-méninges, les diverses aides de structures textuelles, etc.
- Les apprenants notent sur les fiches le temps dont ils ont eu besoin. (Ils se rendront ainsi compte qu'en moyenne, 5 minutes de travail d'auto-correction auront suffi à corriger environ 10 fautes).
- Les élèves notent les erreurs de langue – qu'ils auront donc trouvées tout seuls – dans une couleur autre que le texte.

Les deux outils présentés ci-dessous mettent en relief le processus pour optimiser l'écriture d'un texte personnel écrit par l'apprenant. Ces fiches représentent un mélange des différentes techniques Freinet d'autoévaluation et sont appliquées pour les cours de français langue étrangère. Des fiches du même type sont également utilisées en France dans l'apprentissage de l'écriture et de la lecture de la langue maternelle (cf. par exemple R. FAVRY 1997)**.**

Écriture réflexive : les journaux de bord, les journaux d'apprentissage, le portfolio

Jusqu'à présent, certains enseignants ont utilisé les journaux de

bord et les portfolios dans les cours de langue pour adultes, notamment des étudiants ou bien des stagiaires dans les I.U.F.M., etc. Les étudiants français, par exemple, qui préparent une maîtrise en Français langue étrangère (FLE) sont tenus d'apprendre une langue qui ne leur est pas familière, comme le russe, l'arabe, le turc… Pendant cet apprentissage, il leur est demandé d'écrire un journal de bord dans lequel seront notées les expériences d'apprenants[1].

A l'université Paris-Nanterre, un groupe de chercheurs autour de Rémy PORQUIER a évalué d'une manière systématique ce type de journaux de bord[2]. Ainsi, Anne TRÉVISE (1994 : 25) a étudié le métalangage de l'apprenant :

> "On oppose souvent interaction, communication dans la collectivité d'une part, et activités "réflexives", "solitaires" de l'autre. Or, ce qu'on appelle parfois le "langage intérieur", ou "intériorisé", même quand c'est un "métalangage intérieur", prend des formes multiples de communication plus ou moins elliptique avec soi-même […]."

Sont également d'un grand intérêt les approches nouvelles suisse et américaine de "portfolio". Il s'agit d'amener l'apprenant à une réflexion sur son processus d'écriture (voir les articles de Gerd BRÄUER et de Hélène GRESSO / Lara LOMICKA dans ce numéro) ou sur son processus d'apprentissage (voir l'article de Günther SCHNEIDER dans ce numéro). Ces deux types de portfolio rappellent d'une part les fiches et techniques d'(auto-)évaluation de la pédagogie Freinet (les "brevets" et "chef-d'œuvres", les "couleurs de compétences"[3], les "arbres de connaissances"[4], etc.), mais également les divers fiches diagnostiques scolaires / bulletins / relevés de notes, etc. déjà utilisées en France et en Allemagne.

Le but commun de tous ces écrits réflexifs est d'amener l'apprenant à prendre conscience des étapes de son apprentissage, de ses progrès et de ses difficultés, et d'en faire une sorte de bilan permanent qui documente toutes ses expériences. Les textes personnels sur le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, rédigés éventuellement dans la langue maternelle, contiendront les frustations,

---

1 Un court rapport très intéressant se trouve dans : M.-J. BERCHOUD (1997).

2 Cf. GROUPE JAN COMENIUS DE RECHERCHES EN LINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE DES LANGUES (1994).

3 Cf. R. LAFFITTE (1985 : 66 - 73), *Les dossiers pédagogiques* n° 14 (s. a.)…

4 Cf. M. AUTHIER / P. LÉVY (1996).

les soucis et les peines, mais aussi les joies et l'enthousiasme des apprenants.

Si l'on compare les différentes approches mentionnées ci-dessus, le *Lerntagebuch* (journal d'apprentissage) du mouvement Freinet allemand nous semble être la forme la plus libre dans le cadre d'un processus réflexif d'auto-évaluation. Ces journaux sont tenus parallèlement au processus d'apprentissage, la forme et le rythme de productions des textes dépendent exclusivement des intentions et des motivations de l'apprenant. Les textes ainsi écrits peuvent refléter les résultats d'une introspection lente et réfléchie[1].

Nous nous sommes plus particulièrement intéressés aux processus métacognitifs de ces écrits. Les catégories ci-dessous ne représentent pas une suite chronologique à respecter mais trouveront leur place en classe selon les besoins communicatifs du groupe d'apprenants.

Dans nos cours de didactique de français langue étrangère, ces journaux d'apprentissage sont tenus hebdomadairement et devront répondre aux questions suivantes : Qu'ai-je appris ? Comment cela s'est-il passé ?

Illustration n° 2 : Fiche-guide du journal d'apprentissage

1. Qu'ai-je appris ?

Les contenus et les savoirs

Lexique (champ, famille de mots)

Grammaire (structures, conjugaisons…)

Phonétique (écoute, prononciation de tel ou tel son…)

Actes de langage (se présenter, demander une information…)

[1] Rappelons également le "livre de vie" de la classe Freinet française où le groupe-classe documente son travail en y mettant les meilleurs textes et dessins. Par ailleurs, l'enseignant tient son propre "cahier de bord" où il note tout ce qui lui semble important dans la vie de classe. Parfois, il en fait une étude de cas, appelée "monographie" (cf. à ce sujet G. SCHLEMMINGER 1999). Il existe également des "cahiers de roulement" qui circulent dans un réseau d'échanges. Les enseignants y décrivent, à tour de rôle, leur vécu professionnel, leurs difficultés, leurs résultats de travail, etc. Chaque enseignant peut également commenter les écrits de ses collègues précédents. A la fin de l'année, un coordinateur fait une synthèse des différents écrits et des questions soulevées (cf. G. SCHLEMMINGER 1996 : 149 et sqq.).

Culture (histoire du pays, coutumes…)

Et le reste… (savoirs sur soi)

2. Comment cela s'est-il passé ?

Mes réactions émotionnelles (= ce que je sens facile, difficile, motivant, éprouvant pour moi)

Mes réactions intellectuelles (= ce que je pense utile, complexe, semblable, différent par rapport à d'autres langues)

Les premières expériences faites avec des étudiants de FLE à la *Freie Universität de Berlin* montrent le niveau de réflexion sur le processus d'apprentissage et les motivations individuelles. Les paragraphes les plus intéressants sont les descriptions "avant - après", qui représentent le mieux la dynamique d'apprentissage.

Au cours d'un séminaire de didactique du FLE nous nous sommes penchés sur les différentes formes de journaux d'apprentissage ; nous avons également fait des expériences avec un journal collectif qui était rempli par les étudiants hebdomadairement et à tour de rôles.

Voici deux citations, à titre d'exemple (le journal collectif compte en tout une trentaine de pages) :

> "Est-ce qu'un tel journal de bord saura être utile pour moi ? Est-ce qu'il m'aidera à me rendre compte de certaines choses ? Mais cela regarde-t-il d'autres personnes ? J'ai vu des étudiantes qui refusaient d'une façon arrogante d'utiliser le journal de bord commun."
>
> "Il y a tant d'écrits théoriques qui nous donnent des idées non seulement sur nos études ou la matière enseignée mais également sur notre propre perception de la réalité et de son environnnement. Mais naturellement ce n'est pas dans n'importe quel cours qu'on nous présente de tels textes riches et profonds. Peut-être parce que les profs ont peur de leur portée…?"[1]

Bibliographie

ARBEITSGRUPPE "Cadre de référence pour l'évaluation en langues

[1] Pour de plus amples informations et les textes intégraux, voir C. MINUTH in : C. MINUTH / G. SCHLEMMINGER (1999).

étrangères en Suisse" (1997) : *Language Portfolio - Portfolio Langues - Sprachenportfolio – Portfolio linguistico [Entwurf]*, Bern, Erziehungsministerium.

AUTHIER, M. / LÉVY, P. (1996) : *Les arbres de connaissances*, Paris, éd. La Découverte.

BERCHOUD, M.-J. (1997) : "Ce qu'apprend le journal d`apprentissage. Du bon usage du métalangage dans l'apprentissage d`une langue étrangère", in : *Français dans le Monde*, 286, janvier 1997, pp. 49 - 50.

BLEYHL, W. (1997) : "Konstruktivismus im Fremdsprachenunterricht - Was soll's?", in : *Fremdsprachen und Hochschule*, 1/97.

BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT FRANZÖSISCH AN GESAMT-SCHULEN (1992) : *Imagination*, Kassel, Hessisches Institut für Lehrerfortbildung.

BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT FRANZÖSISCH AN GESAMT-SCHULEN (1998) : *Mut zum Sprechen, Mut zum Schreiben, Mut zum Lesen*, Kassel, Hessisches Institut für Lehrerfortbildung.

FAVRY, R. (1997) : "Le classeur de français", in : *Le Nouvel Éducateur*, Avril 97, pp. 19 - 25.

FREINET, C. (1994) : *Œuvres pédagogiques* (2 vol.), Paris, Editions du Seuil.

GALISSON, R. / COSTE, D. (1976) : *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.

GROUPE JAN COMENIUS DE RECHERCHES EN LINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE DES LANGUES (1994) : *Les journaux de bord d'apprenants de langues. Objets de recherches et de questionnements théoriques. Actes de la journée d'études du 29 novembre 1994*, Université de Paris X, Paris.

LAFFITTE, R. (1985) : *Une journée dans une classe coopérative. Le désir retrouvé*, Paris, Syros.

Le Français dans le monde, Recherches et applications (1992), Dossier : Les auto-apprentissages, Paris, Hachette.

Les dossiers pédagogiques n° 14 (s. a.) : Brevets et chefs d'œuvre, C.E.L., Cannes.

MINUTH, C. (1996) : *Freie Texte im Französischunterricht*, Berlin, Cornelsen-Verlag.

MINUTH, C. / SCHLEMMINGER, G. (1998) : "Fremdsprachendidaktik und die Pädagogik Célestin Freineits", in : *L'enseignement de deux langues partenaires. Der Unterricht zweier Partnersprachen, Actes du Congrès de Tours. Akten des Kongresses von Tours 31/X - 4/XI/1996* (2 vol.), pp. 249 - 262.

MINUTH, C. / SCHLEMMINGER, G. (1999) : "Freinet-Pädagogik im Fremdsprachenunterricht Lernreflexion über Sprache und Spracherwerb", in : SCHLEMMINGER, G. / BRYSCH, T. / SCHEWE, M. (s. l. dir. d.) (1999) : *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*, Berlin, Cornelsen Verlag, pp. 133 - 149 [en voie de publication].

SCHLEMMINGER, G. (1996) : *La pédagogie Freinet et l`enseignement des langues vivantes. Approche historique, systématique et théorique*, Bern, Peter Lang Verlag.

SCHLEMMINGER, G. (1999) : “L’apprentissage guidé de la langue : processus socialisé et situation de socialisation”, in : *Festschrift für Jean PETIT*, Konstanz, Universität Konstanz [en voie de publication].

SCHLEMMINGER, G. / BRYSCH, T. / SCHEWE, M. (s. l. dir. d.) (1999) : *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*, Berlin, Cornelsen Verlag [en voie de publication].

TRÉVISE, A. (1994) : “Activité métalangagières et appropriation / apprentissage des langues (Quelques réflexions à l'issue de la journée sur les journaux de bord)”, in : GROUPE JAN COMENIUS DE RECHERCHES EN LINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE DES LANGUES (1994) : *Les journaux de bord d'apprenants de langues. Objets de recherches et de questionnements théoriques. Actes de la journée d'études du 29 novembre 1994*, Université de Paris X, Paris, pp. 21 - 32.

WENDT, M. (1996) : *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht*, Tübingen, G. Narr.

Hélène GRESSO / Lara LOMICKA

LE PORTFOLIO : UNE METHODE ACTIVE, CONSTRUCTIVE, REFLECTIVE

Peut-être ces situations vous sembleront-elles familières :

- Professeur de seconde, vous accueillez des élèves de différents collèges dans votre classe. Comment savoir ce qu'ils ont étudié précédemment, comment ils étudient, ce que sont leurs forces et leurs faiblesses, leurs centres d'intérêt, la meilleure façon d'adapter votre enseignement ?[1]
- Vos élèves sont consciencieux, mais très scolaires : ils ne travaillent que pour la note. Comment les motiver autrement et les faire réfléchir à leurs apprentissages dans la durée ?
- Vos élèves vont étudier la langue que vous enseignez pendant deux, quatre, sept années. Comment leur permettre de montrer à leurs parents leurs acquis, de conserver les réalisations dont ils peuvent être fiers, et de leur faire toucher les progrès réalisés ?

Puisque les modes d'évaluation traditionnels ne répondent pas bien à ce type de questions (J.-E. TANNENBAUM 1996, A. M. PADILLA / J. ANINAO / H. SUNG 1996, J. HAMMADOU 1998), nous suggérons une démarche alternative qui est assez répandue aux Etats-Unis – le portfolio (individuel, de groupe, de classe).

Le portfolio, qu'est-ce que c'est ?

Les artistes sont les premiers à avoir utilisé le portfolio : Sommés de *prouver leur valeur*, ils ont pris l'habitude de conserver dans un grand carton les œuvres qu'ils considéraient représentatives de leur talent. J. HAMMADOU (1998) définit ainsi le portfolio :

[1] En France, les tests diagnostics d'évaluation sommative faits à l'entrée interrogation.

> “Un portfolio consiste en de multiples éléments – preuves créés pendant un laps de temps étendu, afin de représenter un large ensemble de compétences et d’acquis.” [notre traduction]

D. M. ADAMS / M. E. HAMM (1992) précisent que

> “[…] les portfolios peuvent être utilisés comme outils dans la classe afin de faire naître un bon esprit entre les élèves, de discuter des idées, de fournir la preuve de ce qu’ils comprennent et la façon dont ils appliquent cette compréhension. Grâce à l’analyse critique de leur travail et de leurs pairs, les élèves découvrent d’autres manières de penser un problème.” [notre traduction]

D’un point de vue matériel, le portfolio ressemble à un simple classeur ; il peut aussi être une grande chemise à rabats. Cependant, alors que le classeur sert à mettre tous les cours, les exercices, les interrogations et les devoirs en classe, etc., pour une seule matière et une seule année (ou un semestre), le portfolio contient uniquement les travaux personnels que l’élève souhaite conserver, car il les considère comme représentatifs de ses capacités et de sa personnalité. De plus, il contient ceux-ci sur plusieurs mois, plusieurs semestres, voire plusieurs années. Il peut comprendre les réalisations de l’élève dans diverses disciplines, en mêlant par exemple l’allemand et le programme d’histoire, de philosophie, de musique… Il doit également contenir la réflexion de l’apprenant sur ses compétences et ses acquis, et les différentes étapes requises pour parvenir au niveau atteint. L’usage des portfolios donne l’occasion aux étudiants d’utiliser de façon active et d’appliquer de façon pratique ce qu’ils apprennent.

Le portfolio suppose donc une vision de l’évaluation active, comme continuum et comme dynamique, et non comme une série d’instantanés. La façon dont l’enseignant envisage le portfolio est capitale pour la réussite de sa mise en pratique. En aucun cas il ne pourrait être imposé sans concertation préalable et réflexion de la part de l’enseignant, il serait alors vidé de son sens.

Qu’est-ce qu’on y trouve ?

C’est au professeur et aux étudiants de négocier le contenu du portfolio. Dans le cadre d’un cours de langues étrangères, on peut y placer les documents suivants :

- compositions, essais créatifs sans oublier le brouillon et / ou le premier jet en plus de la version finale des exercices d’expression

écrite ;

- ommunications électroniques suivies (entre élèves de la même classe ou de même niveau, aux correspondants) ;
- interrogations sur des points-clefs du programme, particulièrement ceux qui sont répétés à différents niveaux de l'apprentissage, par exemple l'usage des temps du passé en anglais, les phrases complexes en allemand… afin que chaque interrogation serve de tremplin pour la suivante même si elle a lieu le semestre ou l'année suivante ;
- cassettes vidéo ou audio qui font partie d'un projet (un sketch ou un jeu de rôles, etc.) ou d'un travail à la maison (par exemple dans le cadre d'un examen oral) ;
- travaux multimédias : une page web par exemple ou un site créé par un groupe d'étudiants.

Dans le cadre d'une école ou d'une région où l'usage des ordinateurs est passé dans les mœurs, il est aussi possible de présenter le portfolio autrement que comme une grande chemise ou un grand classeur : on peut tout aussi bien le mettre sur le Web (avec des images, graphiques, animations, liens audio et vidéo, etc.) d'où il serait facilement accessible aux élèves, enseignants et parents.

Le portfolio peut varier avec l'audience choisie : la classe, elle-même uniquement, la famille, l'école, un public invité… Le contenu et la façon de l'évaluer sont ainsi déterminés en fonction des personnes qui en seront les récepteurs. L'enseignant peut décider de faire du portfolio la base de la réunion individuelle parents / professeurs, et peut changer son programme selon ce que lui enseigne le contenu des portfolios, que ce soit pour la forme ou pour le fond.

Buts du portfolio

Le portfolio a trois buts principaux : la conservation, l'évaluation, et la réflexion métacognitive.

La conservation

L'élève choisit parmi ses réalisations (que ce soit un devoir de recherche, une composition, une cassette video ou audio, un collage…) celles qu'il veut conserver. Cela permet aux élèves de faire montre de leur originalité et de leur créativité tout en les engageant dans le processus d'évaluation. De plus, il place les élèves dans une situation positive : ils cessent de travailler exclusivement pour la note, mais se

positionnent vis-à-vis d'un futur où ils voudront utiliser ou montrer leur travail.

Le portfolio encourage donc l'apprentissage pour le plaisir d'apprendre et la satisfaction que l'on retire d'un travail personnel présenté à d'autres. Il individualise aussi les progressions puisque chaque élève verra son propre parcours sur plusieurs années, ses progrès et ses réussites, en rapport les unes aux autres plutôt que par rapport au reste de la classe. Le portfolio permet donc à chaque élève de développer sa personnalité et de montrer en quoi il est unique.

L'évaluation

Le portfolio représente un type d'évaluation alternative aux Etats-Unis (cf. J. HAMMADOU 1998). Comme le suggère C. MELVILLE (1997), le style d'évaluation dépend de chaque professeur. Il doit, par exemple, répondre aux question suivantes :

- le portfolio comprendra-t-il seulement les meilleurs réalisations de l'élève, un ensemble présentant les progrès ou un échantillon de documents déterminé à l'avance ?
- Les responsables de cette décision seront-ils la classe, le professeur ou l'individu ? Les élèves seront-ils aussi notés par leurs pairs ?
- Leurs efforts pour s'évaluer les uns les autres seront-ils pris en compte dans la notation ?

Une autre difficulté qui se pose à l'enseignant est la façon d'évaluer avec des critères uniformes un portfolio par définition unique (car représentant un individu). Il est donc nécessaire de définir les critères à utiliser et les normes à atteindre de façon préalable, de préférence en concertation avec la classe ou l'élève.

Le but de l'évaluation peut être le processus de la progression d'idées, de style, etc. (i.e. évaluation holistique), ou encore, l'évaluation peut être basée sur l'excellence de l'ensemble (cf. C. MELVILLE 1997). Elle comprend en général une synthèse des acquis et compétences et une présentation des forces et faiblesses de l'élève, où il lui est demandé de répondre et de présenter les changements effectués au fur et à mesure du cursus dans la discipline.

L'évaluation peut être également une combinaison de commentaires du professeur, de commentaires d'autres étudiants (commentaire des camarades, dit en anglais *peer commentary*, en conjonction avec le *peer editing*) et de commentaires de l'étudiant lui-même (l'évaluation personnelle). L'échange des portfolios est encouragé

dans une classe ainsi qu'avec d'autres classes. Cet échange peut rendre ce projet encore plus motivant pour l'étudiant.

La réflexion métacognitive

Afin d'être au fait des capacités des élèves, de pouvoir les aider et de comprendre par quels processus ils peuvent apprendre (tout ce qui en Europe se place dans le cadre "d'apprendre à apprendre"), il est nécessaire de faire réfléchir les élèves sur leurs réalisations, leurs erreurs, leurs réussites, ainsi que celles de leurs camarades chez qui ils peuvent trouver des idées et des encouragements. Pour cette raison, le portfolio contient une partie où l'élève est invité à réfléchir sur son travail :

- Qu'est-ce qu'il a aimé apprendre / faire ?
- Qu'est-ce qui lui a été difficile ?
- De quoi est-il particulièrement fier ?
- Qu'est qui devrait être approfondi dans son travail ? Qu'est-ce qui devrait être resserré ?
- Quels sont ses buts pour le trimestre / le mois suivant et comment compte-t-il les atteindre ?

De même, l'élève doit passer par un processus de réflexion similaire pour chacune des productions de deux de ses camarades. Ainsi, il devient conscient des mécanismes à l'œuvre dans la création d'un travail dans la classe ; il pourra alors de plus en plus rapidement les intégrer afin de rendre un travail reflétant le meilleur de lui-même.

Exemple pratique

Dans le cadre d'un cours de grammaire et de composition en Français Langue Étrangère (niveau intermédiaire supérieur dans le premier cycle universitaire au sein d'une grande université de recherche située dans le centre de la Pennsylvanie) où la méthode d'évaluation sommative est souvent employée, le professeur, en collaboration avec les étudiants, a décidé d'essayer une méthode d'évaluation différente. Les portfolios étaient centrés sur le thème "Films et médias".

D'abord, le contenu a été établi :

- une page de couverture,
- un bilan, l'évaluation personnelle (voir ci-dessous),
- composition 1,
- compte-rendu de film (sur le modèle de *Pariscope*),

- portrait d'un personnage,
- compte rendu (sur le modèle de "l'Appât" issu du manuel),
- essai sur le film *Boudu sauvé des eaux*,
- réaction / mini-essai sur le poème *Speak White*,
- *Peer Commentary 1* (voir explication ci-dessous),
- *Peer Commentary 2*,
- autres documents.

L'évaluation personnelle

Les étudiants ont écrit une assez courte évaluation personnelle de l'ensemble de leur travail (1 ou 2 pages tapées). En raison de leur niveau, ils avaient le choix de faire cette évaluation dans leur langue maternelle ou dans la langue étudiée. Le but de ce travail était d'encourager la réflexion critique sur le progrès et l'évolution du travail de l'étudiant au cours du semestre. Leurs évaluations se fondaient sur les points suivants :

- Décrivez la chose la plus importante que vous avez appris en ce qui concerne l'écriture.
- Qu'est ce qui vous a donné le plus de mal à maîtriser ?
- Décrivez ce dont vous êtes le plus fier.
- Quel devoir avez-vous le plus / le moins apprécié ? Pourquoi ?
- Décrivez comment le *peer editing* vous a aidé dans vos travaux.
- Sur quoi devez-vous travailler plus dans vos travaux ?
- Qu'est-ce que vous allez essayer d'améliorer dans les mois qui viennent ?

Peer Commentary

Les étudiants ont échangé leurs portfolios au cours d'une semaine avec deux personnes dans la classe. Ils ont été chargés de les lire et de les commenter selon le questionnaire qui suit. Les commentaires des étudiants ont été incorporés dans l'évaluation finale. Ci-dessous (voir Illustration n° 1) nous avons reproduit les feuilles d'évaluation qu'ont remplies les étudiants, lorsqu'ils ont évalué les portfolios de leurs camarades.

Illustration n° 1 : Feuille d'évaluation pour l'étudiant

Commentaires offerts par : _____

1. Quel(s) texte(s) avez-vous apprécié(s) le plus ? (Choisissez-en 1 ou 2.) Expliquez pourquoi.
2. A votre avis, quels sont les points forts de l'écrivain ? (Donnez-en au moins 4.)
3. Selon vous, est-ce que l'écrivain a fait des progrès dans l'ensemble du portfolio ? Dans quel(s) sens ?
4. Quelles suggestions pourriez-vous donner à cet écrivain ? (Faites-en au minimum 4.)

Quand chaque portfolio était complet (avec 2 commentaires des camarades de la classe), le professeur les a notés de façon holistique en considérant les critères suivants :

- idées / contenu,
- organisation / ensemble,
- commentaires des camarades,
- évaluation personnelle,
- évolution / progression dans l'écriture.

En conclusion, l'usage du portfolio nous apparaît très prometteur et fort utile, en ce qu'il permet à l'élève de conserver son travail afin de pouvoir s'y référer et le présenter à d'autres, de mieux comprendre ses mécanismes d'apprentissage et d'être jugé sur un ensemble de critères qui encouragent son originalité.

Nous avons par ailleurs constaté que le travail de portfolio s'insère utilement dans une approche éducative plus globale, celle la pédagogie Freinet ; il rejoint certaines techniques Freinet et avec qui il s'accorde philosophiquement.

Nous serions heureuses de recevoir des commentaires de collègues en ce qui concerne ce sujet, que ce soit sur la façon dont ceux-ci ont utilisé cet article ou leurs recommandations pour la mise en pratique de cette technique dans les classes.

Bibliographie

ADAMS, D. M. / HAMM, M. E. (1992) : "Portfolio Assessment and Social Studies : Collecting, Selecting and Reflecting on What is Significant", in : *Social Education* 56, pp. 103 - 105.

HAMMADOU, J. (1998) : "A Blueprint for Teacher Portfolios : Concerns That Need to be Addressed When Embarking on Teacher Assessment via Portfolios", in : J. HARPER, M. LIVELY / M. WILLIAMS (s. l. dir. d.) (1998) :

The Coming Age of the Profession : Issues and Emerging Ideas for the Teaching of Foreign Languages., Boston, Massachusetts, Heinle & Heinle, pp. 291-305.

HANCOCK, C. R. (1994) : "Alternative Assessment and Second Language Study : What and Why ?" *Eric Digest*, ONLINE : http:/ / www.cal.org / ericcll / digest / Hancoc01.htm (dernière consultation : juin 1998).

MELVILLE, C. (1996) : "Portfolios in the World Language Classroom", in : *Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages Newsletter*. 40, pp. 52 - 55.

PADILLA, A. M. / ANINAO, J. / SUNG, H. (1996) : "Development and Implication od Student Portfolos in Foreign Languages Programs", in : *Foreign Language Annals* 29 / 3, pp. 429 - 438.

TANNENBAUM, J. E. (1996) : "Practical Ideas on Alternative Assessment For ESL Students." *Eric Digest*. ONLINE : http :/ / www.cal.org / ericcll / digest / Tannen01.htm (dernière consultation : juin 1998).

WAGNER, R. / BROCK, L. / BROCK, D. (1996) : "Using Portfolios to Mediate Literacy Instruction and Assessment.", in : L. DIXON-KRAUSS (s. l. dir. d.) (1996) : *Vygotsky in the classroom, mediated literacy instruction and assessment*, White Plains, N.Y., Longman, pp. 161 - 173.

Gerd BRÄUER

LE PORTFOLIO, MOYEN D'APPRENTISSAGE ET D'ENSEIGNEMENT PERSONNALISÉS[1]

Introduction

Comme chacun sait, ce n'est pas parce que l'on suit les cours dans un même établissement (école ou université) que tous les enseignants ont la même approche pédagogique, les mêmes méthodes. Je me souviens, par exemple, de ma difficulté au lycée à ingurgiter et assimiler le vocabulaire ainsi que la grammaire qu'exigeait l'examen de sortie en Russe. Et, malheureusement je n'en ai retenu qu'une partie. Cependant, mon intérêt pour la biologie, autre épreuve, était lui bien réel, et c'est la raison pour laquelle beaucoup de données me sont restées et qui me sont toujours utiles. Comme athlète de compétition, j'ai aussi découvert que des connaissances sur la constitution physique et les fonctions du corps humain pouvaient aider à l'entraînement et aux performances athlétiques.

Voici donc tirées de mes expériences personnelles et de mon savoir théorique d'apprenant / enseignant quelques règles de base qui donnent du sens à mon enseignement :

- tenir compte des conditions spécifiques de chaque situation d'apprentissage,
- considérer l'apprentissage comme un processus qui doit se réaliser à travers des activités créatrices,
- établir une relation intéractive enseignant – étudiant(s),
- reconnaître les capacités croissantes à apprendre de manière indépendante et coopérative, de tous les acteurs.

Il apparaît bien qu'un tel enseignement appelle, en son principe,

[1] Il s'agit d'une traduction de mon article G. BRÄUER (1999).

une pédagogie holistique. Je voudrais dans cet article insister sur l'un des aspects du *Whole Language Learning* – l'apprentissage intégral de la langue – qui s'est développé dans les établissements secondaires des États-Unis dans les années 1970, puis a influencé l'enseignement universitaire.

Je situerai les débuts du *Whole Language Learning* en 1966 avec la "conférence de Dartmouth" (cf. J. A. BERLIN 1987: 149) qui a conduit à un changement important de paradigme : l'apprentissage n'est plus abordé sous l'angle de la *production* (de faits de langue) mais sous celui du *processus* (de developpement de stratégies d'appropriation de faits de langue). Cette rupture s'effectue en l'occurrence sous l'influence de L. S. VYGOTSKY, J. PIAGET, J. S. BRUNER, etc. Il faut également mentionner les travaux de J. EMIG (1983) et de J. MOFFETT (1968), responsables du changement paradigmatique tant au niveau théorique que pratique. Le *Whole Language Learning*[1] a plus particulièrement développé le concept du "portfolio" que nous allons présenter par la suite.

Le portfolio et ses racines dans la méthode holistique

Au début des années 1980, P. ELBOW et P. BELANOFF[2] de l'université d'État de New York à Stony Brook commencent à expérimenter l'usage du portfolio comme un recueil de brouillons préparatoires, d'états divers et de réécritures finales de l'étudiant ainsi que de ses commentaires et de ceux de ses pairs. Le départ du concept portfolio se trouve dans le développement des programmes pour les études littéraires (d'anglais), plus particulièrement pour les cours de compositions. P. ELBOW et P. BELANOFF cherchaient alors une alternative aux examens standardisés, qui, dans leur rôle d'évaluation sommative de la capacité d'écrire, s'opposaient au processus même de l'écriture et à l'objectif à long terme de développer les capacités d'auto-formation continue.

En effet, l'exigence des écrits spécifiques de type universitaire[3] et personnel[4] ainsi que la nécessaire recherche documentaire au cours du processus d'écriture demandent aux étudiants non seulement le

---

1 Pour une présentation plus détaillé de l'avènement du nouveau paradigme et de ses répercussions pratiques, voir : G. BRÄUER (1996 : 173 - 192).

2 Cf. P. ELBOW / P. BELANOFF (1991).

3 Pour une définition du terme, voir : L. v. WERDER (1993 : 18 et sq.).

4 Pour une définition du terme, voir : K. SCHUSTER (1995 : 28 et sq.).

maniement de diverses types de textes mais aussi de techniques d'écritures variées. Une telle construction progressive et explicite du savoir-écrire réussit dans la mesure où on permet aux étudiants de structurer leur apprentissage en le fondant sur l'expérimentation individuelle et l'écriture personnelle, et, dans un second temps, en contextualisant ces découvertes et en les intégrant dans un discours plus vaste.

Derrière cette approche se retrouve la théorie de J. BRITTON[1] qui montre comment se confondent la biographie de l'apprenant et l'écriture universitaire. Écrire comme moyen d'apprendre, voilà qui renvoie à une position essentielle de J. EMIG (1983 : 122 - 131) et de MOFFETT (1988) : l'approche dite holistique, qui lie apprentissage intuitif et raisonnement cognitif. Dans les recherches les plus recentes, sous l'égide de "l'Assemblée pour des perpectives élargies dans l'apprentissage"[2], certaines conséquences de l'application cette théorie se retrouvent exposées.

Plus généralement, je tiens les approches mentionnées ci-dessus pour les fondements de la version américaine de l'enseignement holistique des langues et littératures.

La discussion sur les portfolios, depuis la fin des années 1980, se focalise non seulement sur le processus de l'écriture, mais également sur des questions plus générales, telles que la relation entre l'enseignant-facilitateur et l'étudiant. P. BELANOFF et M. DIKSON, dans leur introduction aux études pédagogiques sur l'usage du portfolio dans l'apprentissage de la composition (P. BELANOFF / M. DIKSON 1991 : XXIII), précisent les objectifs du travail portfolio tant au niveau de l'enseignement en équipe qu'au niveau de l'apprentissage et de l'évaluation :

- "Le portfolio est particulièrement approprié [pour les enseignants comme pour les étudiants] pour le développement de la réflexion métacognitive, base de tout épanouissement de la faculté d'apprendre.
- On peut utiliser le principe du portfolio des pour disciplines et dans des contextes très variés.
- Les bases de l'évaluation ne sont pas imposées de l'extérieur mais développées par les professeurs eux-mêmes, en interaction entre eux et avec leurs étudiants.

---

1 Cf. J. BRITTON et al. (1975).

2 "The Assembly for Expanded Perpectives on Learning", cf. A. G. BRAND / R. GRAVES (s. l. dir. d.) (1994).

- Les contenus singuliers de chaque portfolio et de son organisation sont propre à chaque auteur, car les intentions et objectifs peuvent différer selon les institutions.

  […]
- L'évaluation des portfolios implique les utilisateurs dans des questions plus larges d'enseignement, d'apprentissage, d'objectifs pédagogiques . Le travail avec le portfolio permet un contrôle, mais il va plus loin et engendre des changements qui n'auraient pu être obtenus autrement."

Remarques générales sur la pratique du portfolio

J'aimerais donc définir le portfolio comme un moyen pratique de l'apprentissage holistique en général et de l'apprentissage intégral de la langue en particulier. Non seulement on y retrouve les quatre compétences de base (lire – écrire – parler – écouter), mais y sont également intégrées deux autres domaines importants : l'écriture d'un journal, comme activité individuelle, et le travail en atelier (en petits groupes de pairs) comme formes d'apprentissage coopératives. L'apprentissage intégral de la langue en combinaison avec l'utilisation du portfolio implique donc :

- l'intégration des quatre compétences de lire (son journal, les travaux de paires) écrire (divers types de textes) parler et écouter / comprendre ;
- le développement de stratégies indépendantes pour écrire, lire et apprendre ;
- la conception de l'écriture comme un processus d'apprentissage : collectes documentaires, exercices d'écriture, brouillons, révisions, textes définitifs, auto-commentaires et commentaires de la part d'autres ;
- la conception de l'écriture comme une activité coopérative : travaux de pairs en petits et en grands groupes, collaborations entre étudiants et enseignants.

Apprentissage coopératif : portfolio pour étudiants *et* pour professeurs

L'une des bases de l'éducation holistique est le principe d'un processus d'apprentissage conjoint, à la fois de l'étudiant et du professeur ; elle est soutenue, en l'occurrence, par une utilisation appropriée du portfolio. Montrer, imiter, collaborer autant d'éléments

de travail individuel et collectif qu'il facilite en tant que moyen interactif. En pédagogie de composition-écriture, cette approche a conduit, aux États-Unis, depuis les années 1980, à des recherches spécialisées, tant sur les portfolios d'étudiants que sur ceux des enseignants[1]. Je présenterai par la suite rapidement les deux types de portfolio et leur fonctions et contenus.

Le portfolio d'étudiant

Schématiquement deux modèles du portfolio d'étudiant peuvent se distinguer :

- *Le portfolio comme recueil d'exemples* (ou "portfolio d'échantillons") : collection de textes achevés, elle inclue des textes de diverses sortes de manière à représenter le développement général d'un écrivant dans un laps de temps donné.
- *Le portfolio comme recueil indicateur du processus d'écriture* (ou "portfolio de progression") : collection de toutes sortes de matériaux, ébauches préparatoires, états, réécritures qui mesurent les changements de méthodes et manière de l'écriture ; il clarifie le travail de pensée en communication et en expression d'un individu.

Si l'on compare ces deux modèles, le but du portfolio semble clair du point de vue de l'étudiant : le portfolio d'échantillons est destiné au professeur, le journal de l'évolution de l'écriture davantage pour l'étudiant. Mais ce qui normalement serait vrai d'une relation hiérarchique en classe devient ici un partenariat. Ces deux types, l'un insistant sur le développement général de l'individu écrivant, l'autre détaillant les changements et maturations des écrivants, en révèlent, plus en arrière plan, l'évolution de la collaboration entre professeurs et étudiants.

Nous pouvons résumer les fonctions pédagogiques et didactiques possibles du portfolio de la manière suivante :

- démontrer une maturation dans l'écriture,
- témoigner des meilleurs travaux,
- établir l'évolution d'un sujet ou d'un genre d'écriture,
- expliciter la réflexion sur sa propre écriture,
- créer un autoportrait pour d'autres,
- préparer des rencontres - conférences parents - professeurs,

---

[1] Pour les portfolio d'étudiants, voir : K. B. YANCEY (s. l. dir. d.) (1992) ; pour les portfolio d'enseignants, voir : S. GLATTHORN (1996).

- représenter un “diplôme sur pièces”,
- servir comme évaluation formative,
- mesurer l'investissement personnel dans les études,
- être le classeur pour les tentatives d’écriture,
- être le lieu de réflexions et révisions éventuelles,
- témoigner des thèmes, des capacités individuelles, des parties à travailler et à approfondir,
- montrer à l’enseignant ce qui fonctionne / ne fonctionne pas pour l'étudiant.

Rappelons qu’il ne s'agit pas de définir un contenu en général du portfolio mais plutôt de l'adapter à la situation d’apprentissage. Néanmoins, pour illuster, je ferai quelques suggestions de contenus possibles pour le portfolio d’échantillons. D. H. GRAVES (1994 : 171), le père, aux U.S.A., du travail portfolio dans le primaire et le secondaire, est convaincu que le point de vue de l'écrivant détermine le contenu : tout ce que l'élève pense utile pour présenter ses apprentissages en fait partie. D. H. GRAVES (1994 : 173) encourage le professeur à lui laisser le temps et l’espace nécessaires à ses expérimentations, de manière à ce qu'il puisse faire une sélection appropriés de textes. Dans le cadre du processus d’apprentissage de ce type d'auto-évaluation, il est toutefois important de demander à l’apprenant une explication sur chacun de ses choix.

D. H. GRAVES (1994 : 174 sq.) suggère trois catégories pour un portfolio de débutant, qui sont à mon sens particulièrement utiles à la formation d'un portfolio d’exemples :

- les écrits que l’apprenant considère, sous différents angles, comme les meilleurs, les mieux réussis ;
- les écrits où l’apprenant a appris quelque chose de nouveau : un nouveau genre, un sujet nouveau (même si ce n'est pas le meilleur texte par ailleurs, l'important étant d’apprendre et d’expérimenter) ;
- les documents qui comptent pour l’appranant, par exemple un texte de l'auteur favori, la lettre d'une grand-mère, le mot du professeur ou d'un ami, une photo…

Une liste plus détaillée est présentée par B. L. WILCOX (1996 : 5), elle demande une certaine expérience de la pratique du portfolio de textes :

1. Lecture : des textes (d’auteur) qui ont guidé l’apprenant dans son processus d’écriture ;

2. Interaction : notes, commentaires, matériaux, objets… issus de la communication avec d'autres ;
3. Démonstration : des exemples où l'étudiant applique ce qu'il a appris ;
4. Écriture : réflexions métacognitives sur le processus d'apprentissage et d'écriture ;
5. Journal qui relate, au quotidien, les impressions et motiviations d'écriture.

Une liste de quelques idées d'application pratique fera le lien entre mon introduction du portfolio d'étudiant, et celle du portfolio des professeur (cf. D. H. GRAVES 1994 : 172). En classe :

- tous les étudiants sont tenus de faire un portfolio ;
- les étudiants choisissent eux-mêmes ce qu'ils mettent dans leur portfolio ;
- chaque choix doit être justifié (par un petit commentaire) ;
- les étudiants reçoivent un retour du professeur et de leur camarades quant à leur sélection dans le portfolio ;
- les enseignants continuent aussi à entretenir leur propre portfolio et démontrent comment ils élaborent leurs jugements sur les travaux du portfolio.

Le portfolio d'enseignant

Le portfolio d'enseignant peut, au début, être structuré de la même façon que celui de l'étudiant. Plus tard peuvent s'y ajouter des aspects spécifiques. Pour le moment quatre modèles se sont dégagés, avec les aspects fonctionnels suivants (cf. NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF ENGLISH s. l. dir. d. 1996) :

1. le portfolio pour le développement du programme dans la discipline principale et les modules complémentaires pour les suivis individuels ;
2. le portfolio pour l'approfondissement des méthodes individuelles d'enseigner et d'apprendre ;
3. le portfolio pour l'analyse du processus spécifique d'enseignement / d'apprentissage dans un cours particulier ;
4. le portfolio pour le repérage, l'analyse et la résolution de problèmes-clés de l'enseignement et de l'apprentissage ;
5. le portfolios permettant de développer la coopération entre enseignants et apprenants dans l'enseignement et l'apprentissage.

Mentionnons un dernier type : le *portfolio d'évaluation*. K. WOLF (1991 : 129 - 136) propose les éléments suivants pour ce portfolio :

- échantillons de travaux d'étudiants,
- plans et matériaux mise en œuvre par l'enseignant,
- vidéos de certains passages du cours,
- réflexions sur son propre enseignement,
- évaluation d'autres enseignants après observation du cours,
- résultats des projets d'équipe d'enseignants.

Applications à l'enseignement d'une langue étrangère

Il y a toujours eu des tentatives de dépasser le concept de l'intégration didactique des apprentissages autour des supports audiovisuels et de la leçon de base. Je pense par exemple au "travail de projet" en classe de langue[1]. Il y a également le projet du COUNCIL OF EUROPE (1997), en collaboration avec l'université de Freiburg (Suisse), qui propose d'intégrer un "Portfolio de langues" dans les systèmes d'enseignement européen d'ici l'an 2000[2]. Mais le concept du portfolio reste encore largement absent de la théorie et de la pratique de l'enseignement des langues étrangères.

Aux États-Unis, l'apport de ce concept pour l'enseignement des langues vivantes est relativement nouveau. Dans les années 1990, les enseignants commencent à chercher des alternatives aux examens de compétences en langue étrangère[3]. En quelques années, son influence sur les stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation est considérée comme "révolutionnaire" du fait des changements potentiels radicaux[4]. Les travaux de A. M. PADILLA / J. ANINAO / H. SUNG (1996) pour le "Projet Californien pour les langues étrangères" (*California Foreign Language Project*) ont aidé à préciser et à établir la pratique du portfolio dans l'enseignement secondaire et dans la formation des futurs enseignants.

---

1 Cf. par exemple M. LEGUTKE (1988), M. LIEBER / J. POSSET (s. l. dir. d.) (1988), G. POMMERIN et al. (1966).

2 Ce plan me semble soulever un certain nombre de question non seulement à cause des pratiques éducatives différentes selon le pays, mais également par le manque d'expérience de la plupart des systèmes éducatifs européens dans l'utilisation d'un portfolio individualisé.

3 Cf. E. L. BAKER (1990) et J. L. HERMANN / P. R. ASCHBACHER / L. WINTERS (1992).

4 Cf. R. C. CALFEE / P. PERFUMO (1993).

L'usage expérimental étendu de ce nouvel outil a révélé que ses objectifs généraux dans l'enseignement d'une langue étrangère ne différent pas de celles utiles à l'écriture dans la première langue enseignée. Il permet aux étudiants de présenter des travaux réussis. De plus, c'est un moyen d'auto-évaluation tout comme d'évaluation externe qui peut démontrer les avancées des étudiants dans tel ou tel champ de discipline. Grâce à ce dispositif l'enseignant reçoit des informations importantes sur les répercussions des méthodes et matériaux d'enseignement.

L'étude de A. M. PADILLA / J. ANINAO / H. SUNG (1996 : 431 sq.) présente encore d'autres aspects qui sont également importants pour la langue étrangère :

- l'analyse du processus d'apprentissage dans les quatre compétences de base ;
- l'introduction de connaissances supplémentaires (culturelles, sociales, historiques, etc.) dans le contexte de la langue étrangère ;
- la présentation de projets de travaux indépendants ;
- la trace documentaire de la communication entre les enseignants, étudiants et parents.

Je voudrais encore mentionner la fonction du "meta-apprentissage", qui me semble particulièrement cruciale quand il s'agit d'acquérir des savoirs et techniques pour apprendre (une langue) toute sa vie. Par l'usage du portfolio les étudiants ont l'occasion de connaître leurs habitudes personnelles de travail, et de développer par eux-mêmes des styles et stratégies individuels efficaces d'apprentissage.

A titre d'illustration, j'offrirai un exemple tiré de mon enseignement. Je demande à mes étudiants de seconde année de *college* (premières années de l'université) de tenir un portfolio contenant leurs efforts en écriture d'essais. Il porte sur un semestre et l'accent est mis sur l'explicitation et l'analyse de leurs connaissances grammaticales dans leurs écritures. Pour les examens trimestriel et final les étudiants doivent adapter leur matériau en deux portfolios distincts :

- un portfolio d'exemples qui contient leurs travaux les plus significatifs,
- un portfolio de progression qui montre ce qui a été appris et intégré au long du semestre, et ce qui pose encore problème.

Des entretiens entre l'étudiant et moi font office de contrôle continu et d'examen final notés : les portfolios sont discutés comme deux types (d'auto-)évaluations, puis replacés dans le cadre des objectifs du

programme que s'est fixé l'enseignant. Ces entretiens s'accompagnent d'une brève liste élaborée ensemble, des principaux points sur lesquels l'étudiant doit concentrer ses prochains efforts.

M'appuyant sur les résultats du *California Foreign Language Project* et sur ma propre expérience, je vois les avantages pédagogiques suivants à pratiquer ce dispositif :

- une intégration plus solide de l'étudiant dans l'enseignement, ceci conduira à une identification grandissante au processus d'apprentissage ;
- une indépendance renforcée de l'étudiant, ainsi que la capacité à coopérer ;
- de meilleures capacités d'auto-évaluation, et de reconnaissance de ses compétences ;
- des liens plus forts entre enseignants et étudiants ce qui aidera à amoindrir la relation hiérarchique traditionnelle ;
- une meilleure compréhension de sa propre capacité à apprendre (particulièrement une langue étrangère) comme un processus qui perdure toute la vie ;
- une redéfinition de l'examen et de l'évaluation, comme outil qui rend le processus d'apprentissage plus efficace ;
- une meilleure compréhension de ses propres singularités dans l'acquisition d'une langue étrangère et pour s'inventer des méthodes et stratégies personnelles plus efficaces, pour apprendre.

Le portfolio et l'évaluation

Le portfolio comme matériau d'évaluation est probablement l'innovation la plus importante qu'apporte cet outil, car il constitue une alternative au système d'examens en vigueur. Le travail de portfolio modifie profondement les structures d'enseignement, les contenus et méthodes qui traditionnellement reposent sur la préparation à des épreuves en temps limité. Il déplace l'attention vers le processus de l'apprentissage. La renvendication de centrer sur les besoins de l'apprenant et sur une réflexion métalinguistique, très présente dans l'actuelle didactique des langues en France, trouve ici une solution possible.

Le portfolio modifie les visées de travail des enseignants et des étudiants ainsi que l'échelle de valeurs qu'ils apportent aux efforts d'apprentissage. Plus important, à travers l'usage du portfolio, écrire se redéfinit en un moyen complexe d'apprendre, quand il était tenu

simplement pour une forme de présentation de connaissances. Une des conséquences en particulier, de son usage, est de force explosive, car cela touche au rôle même de l'examen. Les enseignants d'une matière donnée appliquent normalement une évaluation sommative pour l'ensemble de la population d'étudiants concernée ; les enseignants utilisant le dispositif du portfolio, élaborent leurs critères propres à partir de l'expérience même qu'ils tirent de l'utilisation individualisée ce nouvel outil. Ainsi, le processus individuel d'apprentissage est placé au centre de la réussite. 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.

Les limites du portfolio

Étant donnée l'histoire récente du portfolio en éducation, les questions et problèmes théoriques et pratiques ne doivent pas surprendre. La liste d'interrogations est longue, mais je voudrais n'en traiter ici que quelques unes.

Les enseignants ont-ils véritablement le temps d'examiner, deux fois par semestre (et plus, de préférence), une large collection de matériaux, de les commenter ou discuter ? Je le pense, si la fonction du portfolio est clarifiée et précisée au tout début du cours, et si l'orientation ainsi définie est tenue par la suite. Je voudrais aussi nous rappeler que les portfolios ne devraient pas nous rendre la vie plus difficile, mais au contraire plus facile. La question n'est pas de faire plus de travaux mais plutôt d'utiliser tout ce qui est fait en classe en quelque manière que ce soit pour nourrir tel ou tel aspect du portfolio.

Comment ces remarques sur le contrôle du portfolio par l'enseignant ne télescoperont-elles pas le but d'origine, de créer plus d'autonomie pour l'étudiant ? L'expérience montre qu'il y a des solutions, qui – répétons-le – ne peuvent pas se prescrire mais devraient émerger au cours de la pratique même du portfolio.

Dans leur collaboration avec des enseignants du primaire et du secondaire, A. M. PADILLA / J. ANINAO / H. SUNG (1996 : 434 sq.) ont également relevé certaines difficultés d'utilisations du dispositif :

1. représenter d'une manière adéquate les progrès dans le domaine de l'expression et de la compréhension orales ;
2. identifier, pour chaque individu, des objectifs précis propres à son processus d'apprentissage ;
3. manque d'occasions pour comparer l'ensemble des capacités démontrées, dans le cadre du portfolio ;
4. déterminer la chronologie des activités ;
5. identifier la contribution de chaque apprenant lors d'un travail collectif.

Il va sans dire que les compétences orales, expression et compréhension, ne peuvent être pleinement exprimées par l'écrit. En fait, les difficultés même de leur expression sur papier pourraient fausser la capacité de l'étudiant en ces domaines. Si, par exemple, on résume par écrit des discussions, on recrée des histoires, les résultats mesurent plutôt la seule capacité à l'écrit. A. M. PADILLA / J. ANINAO / H. SUNG (1996) ont eu des succès avec l'introduction de

documents audio et vidéo. Cependant, ils ont également rencontré le problème de reconnaître la part de chaque participant dans la présentation comme dans la préparation du travail. Des commentaires d'accompagnement faits par chaque étudiant pourraient palier à ces difficultés.

Avec un portfolio couvrant tout un semestre ou une année scolaire, il devient difficile, même à l'auteur, de se rappeler rétrospectivement les objectifs spécifiques qu'il s'est fixé avec un tel ou un tel texte et les circonstances d'écriture. Une brève description pour chaque texte, avec la date d'origine, la nature du devoir, les objectifs faciliterait l'évaluation du processus. Pour suivre le développement de capacités et talents spécifiques, il est nécessaire de répéter au moins une fois certains exercices pendant la durée du portfolio. Garder une brève description de l'exercice original aidera à recréer des conditions similaires.

Rappelons néanmoins que la structure des exercices à répéter est de la responsabilité de l'enseignant ; cependant, la sélection de documents du portfolio accompagnant ce travail doit être laissée à la responsabilité de l'étudiant. Si ce partage des responsabilités n'a pas lieu, le travail du portfolio réintroduirait la hiérarchie traditionnelle entre l'enseignant et l'étudiant.

A. M. PADILLA / J. ANINAO / H. SUNG (1996 : 436 sqq.) ont également élaboré des directives pratiques pour l'usage de ce dispositif dans l'enseignement d'une langue étrangère, qui me semblent particulièrement utiles à ceux qui ont peu d'expérience dans ce domaine :

- tous les documents doivent être numérotés, datés et annotés ;
- la partie introductrice devrait contenir des travaux exemplifiant clairement les compétences et savoirs de départ et les objectifs à atteindre ;
- pour chaque exercice, il devrait y avoir plusieurs moutures à différentes dates ;
- pour démontrer les capacités orales (expression et compréhension), le portfolio peut contenir des bandes audio et vidéo de parole spontanée, discussions en séminaire, histoires retrouvées, résumés, etc. ;
- pour la lecture : textes de lecture, exposés, (audio-vidéo), etc. ;
- pour l'écriture : collection de matériaux, sketches, plans, ébauches, etc. ;
- l'étudiant doit régulièrement compléter son portfolio.

Comme déjà mentionné, l'un des éléments les plus pertinents du portfolio est la régularité des inscriptions et des ajouts. De plus, à la manière d'un "journal intime", il devrait contenir une rubrique de réflexion sur le travail de portfolio. Cette partie exprimerait explicitement si oui ou non les besoins de l'individu ont été satisfaits, l'aidant ainsi à s'impliquer et se reconnaître dans le projet. Ce compte rendu de ce qui a été appris et ce qui reste encore à réaliser, crée à la fois perpective et motivation pour l'individu : "Qu'est-ce que je veux continuer à apprendre ? Pourquoi ? Comment ?"

Dans mon expérience, autoriser les étudiants à écrire en langue maternelle ces commentaires, stabilise et renforce leur motivation. Frustrations, soucis et besoins, mais aussi joies et enthousiasmes s'expriment ainsi plus librement.

Une telle réflexion sur soi nécessite les commentaires d'autres, comme une caisse de résonnance : opinion de camarades, professeurs, amis, connaissances, famille. Ils peuvent être écrits ou présents dans le portfolio, également sous forme audio ou vidéo. Comme autres éléments du portfolio, je suggérerais plus particulièrement des éléments sans liens directs ni avec l'enseignement, ni avec le thème d'études du portfolio, mais qui influencent souvent le comportement individuel de l'apprenant : photos, images, souvenirs, coupures de journaux, etc. De tels matériaux reflètent souvent des relations transversales, voire interculturelles, entre matières étudiées. Bien que l'utilisateur du portfolio ne sache pas toujours exactement ce que veut exprimer ces matériaux, de telles additions créent une espace de liberté pour l'expression personnelle.

L'étudiant ne devrait pas se contenter de ranger en fin de semestre ou d'année les portfolios, mais les utiliser en vue d'élaborer ses stratégies futures d'enseignement et d'apprentissage. Dans l'idéal, les portfolios doivent permettre de relier ce qui traditionnellement était séparé : les cours de langue de différents niveaux, les séminaires de linguistique et de littérature, une éducation dans la langue étrangère et dans sa propre langue. Je crois raisonnable de prédire un rôle-clé au portfolio dans les apprentissages futurs transdisciplinaires et multilingues.

Bibliographie

BAKER, E. L. (1990) : *What Probably Works in Alternative Assessment*, Los Angeles, UCLA Graduate School of Education, National Center for Research and Evaluation, Standards, and Student Testing.

BELANOFF, P. / DICKSON, M. (s. l. dir. d.) (1991) : *Portfolios: Process and Product*, Portsmouth, NH, Heinemann.

BERLIN, J. A. (1987) : *Rhetoric and Reality: Writing Instruction in American Colleges, 1900-1985*, Carbondale, Southern Illinois University Press.

BRAND, A. G. / GRAVES, R. (s. l. dir. d.) (1994) : *Presence of Mind: Writing and the Domain Beyond the Cognitive*, Portsmouth, Heinemann.

BRÄUER, G. (1996) : *Warum schreiben? Schreiben in den USA: Aspekte, Verbindungen, Tendenzen*, Frankfurt / New York, Lang.

BRÄUER, G. (1998) : *Schreibend lernen: Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*, Berlin, Schmidt.

BRÄUER, G. (1999) : "Das Portfolio als Medium individualisierten Lehrens und Lernens", in : G. SCHLEMMINGER / T. BRYSCH / M. SCHEWE (s. l. dir. d.) (1999) : *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*, Berlin, Cornelsen Verlag [en voie de publication].

BRITTON, J. et al. (1975) : *The Development of Writing Abilities (11-18)*, London, Mcmillan.

BRUNER, J. S. (1960) : *The Process of Education*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

CALFEE, R. C. / PERFUMO, P. (1993) : "Student Portfolios: Opportunities for a Revolution in Assessment", in : *Journal of Reading* 36, pp. 532 - 537.

COUNCIL OF EUROPE (1997) : "European Language Portfolio for Young People and Adults", in : *Council of Europe: European Language Portfolio. Proposals for Development*, CC-Lang (97), pp. 75 - 88.

ELBOW, P. / BELANOFF, P. (1991) : "State University of New York at Stony Brook Portfolio-based Evaluation Program", in : P. BELANOFF / M DICKSON (s. l. dir. d.) (1991) : *Portfolios: Process and Product*, Portsmouth, NH, Heinemann, pp. 3 - 16.

EMIG, J. (1983) : *The Web of Meaning: Essays on Writing, Teaching, Learning, and Thinking*, Portsmouth, NH, Heinemann.

GLATTHORN, S. (1996) : *The Teachers's Portfolio: Fostering and Documenting Professional Development*, Rockport, MA, Pro Active Publications.

GRAVES, D. H. (1994) : *A Fresh Look at Writing*, Portsmouth, NH, Heinemann.

HERMAN, J. L. / ASCHBACHER, P. R. / WINTERS, L. (1992) : *A Practical Guide to Alternative Assessment*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.

LEGUTKE, M. (1988) : *Lebendiger Englischunterricht: Kommunikative Aufgaben und Projekte für schüleraktiven Fremdsprachenunterricht*, Bochum, Kamp.

LIEBER, M. / POSSET J. (s. l. dir. d.) (1988) : *Texte schreiben im Germanistik-Studium*, München, Iudicium.

MOFFETT J. (1968) : *Teaching the Universe of Discourse*, Boston, Houghton.

MOFFETT J. (1988) : *Coming on Center*, Portsmouth, NH, Heinemann.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF ENGLISH (s. l. dir. d.) (1996) :

Portfolios in the Senior High School. Study Group Support Material, Urbana, IL, National Council of Teachers of English.

PADILLA, A. M. / ANINAO, J. / SUNG, H. (1996) : "Development and Implication od Student Portfolos in Foreign Languages Programs", in : *Foreign Language Annals* 29 / 3, pp. 429 - 438.

PIAGET, J. (1972) : *Sprechen und Denken des Kindes,* Düsseldorf, Schwann.

PIAGET, J. (1974) : *Psychologie der Intelligenz,* München, Kindler.

POMMERIN, G. et al. (1996) : *Kreatives Schreiben: Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1-10,* Weinheim, Basel, Beltz.

SCHLEMMINGER Gerald (1998) : *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*, Berlin, Cornelsen.

SCHUSTER, K. (1995) : *Das personal-kreative Schreiben im Deutschunterricht: Theorie und Praxis,* Baltmannsweiler, Schneider.

VYGOTSKY, L. S. (1964) : *Denken und Sprechen*, Frankfurt / Main, Fischer [édition russe (1934) ; édition française (1985) : *Pensée et langage. Commentaire critique sur les remarques de VYGOTSKY*, Paris, Editions Messidor / Editions Sociales.]

WERDER, L. von (1993) : *Lehrbuch des wissenschaftlichen Schreibens: Ein Übungsbuch für die Praxis,* Berlin, Milow, Schibri.

WILCOX, B. L. (1996) : *Creating Portfolios for Professional Development*, unpublished conference material for: Second International Conference, NCTE, Heidelberg.

WOLF, K. (1991) : "The Schoolteacher's Portfolio: Issues in Design, Implementation, and Evaluation", in : *Phi Delta Kappan,* (October), pp. 129 - 136.

YANCEY, K. B. (s. l. dir. d.) (1992) : *Portfolios in the Writing Classroom: An Introduction,* Urbana, IL, National Council of Teachers of English.

Günther SCHNEIDER

UN PORTFOLIO EUROPÉEN DES LANGUES

POUR JEUNES ET ADULTES

L'avant-projet suisse *Language Portfolio - Portfolio Langues - Sprachenportfolio - Portfolio linguistico* (1996) a été développé comme contribution suisse au projet du Conseil de l'Europe "Apprentissage des langues et citoyenneté européenne" et comme activité de suivi au symposium intergouvernemental "Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certification", qui s'est tenu à Rüschlikon, Suisse, en novembre 1991. Comme les trois autres propositions publiées par le CONSEIL DE L'EUROPE (1997 a), ce Portfolio Langues, destiné aux jeunes et adultes, vise, entre autres, les objectifs suivants :

- motiver l'apprenant afin qu'il enrichisse ses compétences linguistiques et ses expériences culturelles ;
- mettre en valeur l'apprentissage des langues tout au long de la vie ;
- valoriser le plurilingualisme et le pluriculturalisme en tant qu'éléments fondamentaux pour le respect et la compréhension mutuels ;
- promouvoir la citoyenneté démocratique européenne ;
- favoriser la mobilité des citoyens en Europe.

Les fonctions du Portfolio Langues

Le portfolio remplit deux fonctions principales : une fonction de documentation et une fonction pédagogique. En tant qu'instrument de documentation, il sert à rapporter, d'une manière positive et transparente, les qualifications et les expériences d'apprentissage scolaires et extra-scolaires des apprenants y compris leurs contacts interculturels. Les compétences / qualifications linguistiques sont

rapportées selon les niveaux de compétences langagières illustrées dans le *Cadre Européen Commun de référence* (cf. CONSEIL DE L'EUROPE 1996*)* permettant ainsi de comparer les qualifications en langues et de faciliter la mobilité éducative et professionnelle.

En tant qu'instrument pédagogique, le portfolio doit stimuler la réflexion et le dialogue sur les objectifs d'apprentissage, les parcours d'apprentissage et les progrès. Il aidera l'apprenant à gérer et à évaluer son propre apprentissage et développera la capacité "d'apprendre à apprendre" ainsi que l'autonomie et la responsabilité de l'apprenant.

> "Le Portfolio Langues
>
> - aide celui qui apprend une langue à avoir une rétrospective sur l'histoire de son propre apprentissage de langues,
> - donne des renseignements sur le niveau que l'on a atteint dans l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues étrangères,
> - permet de planifier ce que l'on souhaite apprendre par la suite dans les différentes langues,
> - peut donner des informations à d'autres personnes intéressées sur ce que l'on peut faire dans les différentes langues (notamment lors d'un changement d'école, au début d'un cours de langues, d'un nouveau travail, etc.)." (*Language Portfolio - Portfolio Langues - Sprachenportfolio - Portfolio linguistico* 1996 p. 3, extrait de l'Introduction)

Les différentes parties du Portfolio Langues

L'avant-projet suisse du Portfolio Langues se compose des parties suivantes :

- passeport de langues,
- documents,
- biographie d'apprentissage linguistique,
- dossier.

Le Passeport de langues

Le Passeport de langues (un petit carnet, format passeport, séparable du classeur A4) montre en un coup d'œil quel degré l'apprenant a atteint dans différentes langues, pour quel niveau il a obtenu un diplôme et quelles ont été les expériences extra-scolaires.

Une grille pour l'auto-évaluation des capacités en compréhension orale, compréhension écrite, interaction et production orales ainsi qu'en production écrite permet à chacun de situer son niveau personnel de compétence en diverses langues sur l'échelle du *Cadre européen commun*.

Documents

Cette partie contient des documents officiels et prévoit un répertoire actualisé pour :

- des *diplômes et certificats*. Il y sera indiqué quel diplôme l'apprenant a obtenu pour quelle langue, à quels niveaux correspondent ces examens finaux ou diplômes et sur quelle base est effectué le classement des diplômes pour un niveau donné. Ces indications devront être complétées par des informations sur le genre d'examen de langue.
- des *attestations* sur les expériences faites dans son apprentissage linguistique, par exemple : la participation à un enseignement bilingue, à des activités d'échange, séjour linguistique, apprentissage en tandem, participation à un projet, etc.

Biographie d'apprentissage linguistique

La partie "Biographie d'apprentissage linguistique" contient :

- l'histoire langagière de l'apprenant (y compris sa langue maternelle si nécessaire, ou ses langues d'origine) et des renseignements sur ses expériences d'apprentissage des langues et ses expériences interculturelles ;
- des listes de repérage avec des auto-évaluations en différentes langues ;
- des indications sur les objectifs et les projets que l'apprenant a pour la poursuite de l'apprentissage de différentes langues ;
- des informations sur les objectifs et programmes d'apprentissage des écoles et cours suivis.

Dossier

Dans le *Dossier*, l'apprenant peut rassembler ses travaux personnels (textes spécimens de différents genres, documents audio ou vidéo, résultats de projets, etc.), susceptibles d'illustrer les performances atteintes dans les différentes langues.

Les éléments centraux

Les éléments centraux du projet de Portfolio Langues sont :

(a) la grille pour l'auto-évaluation des capacités en compréhension orale, compréhension écrite, interaction et production orales, production écrite (voir exemple en annexe 1) ;

(b) les listes de repérage par niveau pour l'auto-évaluation (voir exemple en annexe 2) ;

(c) l'échelle globale qui sert à situer les certifications de fin d'études (voir exemple en annexe 3).

Ce sont ces éléments qui lient le Portfolio Langues au *Cadre européen commun de référence*. Les descriptions de compétences utilisées dans ces instruments se fondent sur les résultats du projet de recherche suisse "Évaluation et auto-évaluation de la compétence en langues étrangères aux points d'intersection du système d'enseignement suisse" (cf. G. SCHNEIDER / B. NORTH 1999). Ce projet a été lancé à la suite du Symposium de Rüschlikon de 1991 afin de préparer le terrain pour l'élaboration d'un portfolio de langues. Une étude datée de 1994 portait sur "Interaction" et "Production" et se limitait à l'anglais langue étrangère ; une deuxième étude, en 1995, reprend partiellement celle de 1994 en y ajoutant la "Réception" et, outre l'anglais, le français et l'allemand. Environ 300 professeurs et 3000 apprenants ont été impliqués dans les deux études, représentant l'éventail des capacités dans approximativement 500 classes. La population faisant l'objet de l'étude comprenait des apprenants du premier et du second cycles du secondaire, de l'enseignement technique et de la formation continue, ainsi que des professeurs enseignant ou non leur langue maternelle dans les régions germanophones, francophones, italophones et romanophones de la Suisse.

Les descriptions échelonnées des compétences ont été obtenues dans le cadre de ce projet par, entre autres, les procédures suivantes :

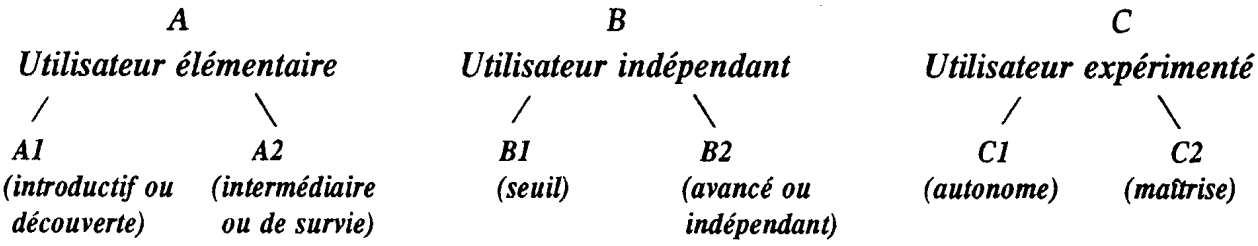
- analyses détaillées d'échelles de compétences existantes et déconstruction de ces échelles ;
- 30 ateliers dans lesquels des enseignants de langues étrangères ont trié et jugé qualitativement de courtes descriptions de compétences par catégories et par niveaux ;
- évaluation des apprenants par les enseignants en utilisant des séries de questionnaires composés des descripteurs que les enseignants, lors des ateliers, avaient trouvés les plus clairs, les mieux ciblés et les plus pertinents ;
- évaluation, par tous les enseignants participant à la recherche, de vidéos d'apprenants impliqués dans le projet à l'aide de

questionnaires contenant des descriptions de compétences choisies ;

- exploitation statistique (Analyse RASCH) afin de classer les descripteurs par ordre de difficulté sur une échelle arithmétique.

Les résultats de ces procédures ont servi de base à l'étalonnage des descripteurs dans la batterie d'échelles qui figure dans l'annexe du *Cadre européen commun* (cf. CONSEIL DE L'EUROPE 1996) pour illustrer les six niveaux communs de référence (voir illustration n° 1).

Illustration n° 1 : (CONSEIL DE L'EUROPE 1996 : 131)



Les descripteurs répondent aux critères du *Cadre européen commun* en ce sens que chaque critère est bref, clair et transparent et formulé de manière positive, qu'il décrit quelque chose de défini et qu'il est autonome, c'est-à-dire que son interprétation ne dépend pas des autres descripteurs.

Les éléments centraux susmentionnés ont été complétés par d'autres instruments dans la version expérimentale du Portfolio Langues. Le critère pour les inclure doit être leur contribution à la richesse et transparence de l'information (par exemple des propositions pour divers formulaires d'attestation et un modèle pour une description des examens) et/ou à l'autonomisation de l'apprenant (exemples : des propositions pour une réflexion sur les objectifs ou pour la formulation d'une biographie d'apprentissage).

Un instrument de communication

Le portfolio est la propriété de l'apprenant. Il le mettra à jour au fur et à mesure des progrès d'apprentissage. C'est à lui d'actualiser les différentes parties du portfolio pour les occasions comme le changement d'école ou la recherche d'un emploi et de décider ce qu'il veut insérer, garder ou enlever. Le Portfolio Langues a été conçu pour une large gamme d'utilisateur : les apprenants, les enseignants (actuels ou futurs), les parents, les responsables pour l'admission dans une institution de

formation, les institutions de certification les employeurs, etc. Ces "utilisateurs" peuvent être d'une part les destinataires – les "lecteurs" – de l'information. D'autre part, ils peuvent fournir les informations pertinentes.

La présence de plusieurs voix et de divers sources et types d'information est une qualité essentielle du portfolio : auto-évaluation *et* évaluation par l'enseignant *et* évaluation externe ; rapport sur l'apprentissage *et* programme d'enseignement, description des savoir-faire *et* des expériences, etc.

Comme le *Cadre européen commun*, le portfolio offre l'occasion aux partenaires dans le processus d'apprentissage de "parler la même langue" pour décider des choix à faire et s'informer mutuellement" (B. NORTH 1997 : 77). Il propose également une base de dialogue avec un employeur potentiel, avec l'enseignant ou avec d'autres apprenants.

Il est évident que, dans le contexte scolaire, les enseignants devront aider les apprenants à remplir et à gérer leur portfolio. Le travail en classe avec le portfolio et pour le portfolio peut donner l'occasion de se *re*poser des questions sur la façon dont on enseigne et dont on évalue. Le portfolio peut devenir un moyen de renouveler un enseignement ; il peut servir d'instrument de négociation entre enseignants et apprenants et favoriser le dialogue et la coopération entre les enseignants de différentes langues étrangères.

Expérimentation

En 1996, l'Avant-projet de Portfolio Langues a été expérimenté par plusieurs centaines d'apprenants des niveaux secondaires I et II, dans des universités et dans l'éducation des adultes dans les différentes régions linguistiques de Suisse. Les expériences ont été discutées et évaluées lors d'une conférence en septembre 1996 réunissant des enseignants d'allemand, de français et d'anglais. Au cours du colloque, l'accent fut mis sur les façons d'adapter, de concevoir et/ou de simplifier les instruments pour l'auto-évaluation. Les apprenants et les enseignants trouvent le travail avec le portfolio très intéressant, motivant et utile.

Les moyens pour l'auto-évaluation (grille et listes de repérage) sont pour les apprenants compréhensibles et praticables. Ils incitent à des réflexions et des processus utiles. Il a été suggéré, entre autres, de mettre à disposition plus d'instruments pour l'auto-évaluation, par exemple des listes de repérage pour d'autres aptitudes et pour les compétences socioculturelles. L'expérimentation d'une version élargie du Portfolio

Langues est en voie de préparation. La section Langues vivantes du Conseil de l'Europe coordonne le pilotage de diverses propositions de portfolio dans plusieurs pays et dans des contextes éducatifs variés. Ce pilotage devra être achevé pour la fin de l'actuel projet, en l'an 2000, et conduire à l'élaboration d'une esquisse de Portfolio européen des langues, qui sera lancée en 2001 à l'occasion de l'Année européenne des langues.

Bibliographie

Language Portfolio - Portfolio Langues - Sprachenportfolio - Portfolio linguistico (1996) : Avant-projet publié pour expérimentation par le groupe de travail "Cadre de référence pour l'évaluation en langues étrangères en Suisse", en collaboration avec le projet du Fonds national de recherche suisse intitulé : "Évaluation et auto-évaluation de la compétence en langues étrangères aux points d'intersection du système d'enseignement suisse", Fribourg, Institut für deutsche Sprache. [La version expérimentale du Portfolio est disponible en anglais, allemand, français et italien]. ONLINE : http : / / www.unifr.ch / ids /

CONSEIL DE L'EUROPE (1993) : *Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : Objectifs, évaluation, certification. Rapport du Symposium de Rüschlikon, du 10 au 16 novembre 1991* (publié par B. North), Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle.

CONSEIL DE L'EUROPE (1996) : *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer : Un Cadre européen commun de référence. Projet 2 d'une proposition de Cadre*., Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle (CC-LANG 95.5 rév. IV).

CONSEIL DE L'EUROPE (1997 a) : *Portfolio Européen des Langues. Propositions d'élaboration, avec des contributions de I. Christ, F. Debyser, A. Dobson, R. Schärer, G. Schneider/B. North, et al. et J. Trim*., Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle (CC-LANG 97.1).

CONSEIL DE L'EUROPE (1997 b) : A*pprendre les langues pour une nouvelle Europe. Rapport de la Conférence finale du Projet "Apprentissage des langues et citoyenneté européenne"*, 15 - 18 avril 1997, Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle (CC-LANG 97.7).

NORTH, Brian (1996) : "Description and Assessment of Foreign Language Learning. Proficiency in the Swiss Educational System", in : *Bulletin suisse de linguistique appliquée* VALS / ASLA 64, pp. 129 - 143.

NORTH, Brian (1997) : "Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer : Un Cadre européen commun de référence", in : CONSEIL DE L'EUROPE (1997 b) : *Apprendre les langues pour une nouvelle Europe. Rapport de la Conférence finale du Projet "Apprentissage des langues et citoyenneté européenne", 15-18 avril 1997*, Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle (CC-LANG 97.7), pp. 76 - 81.

NORTH, Brian / SCHNEIDER, Günther (1998) : "Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales", in : *Language Testing* 15, 2.

SCHNEIDER, Günther (1996) : "Selbstevaluation lernen lassen", in : *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Sondernummer, pp. 16 - 23.

SCHNEIDER, Günther / NORTH, Brian (1999) : "Évaluation et auto-évaluation de la compétence en langues étrangères aux points d'intersection du système d'enseignement suisse" [à paraître].

Annexe 1
Grille pour l'auto-évaluation

		A1	A2
UNDERSTANDING	**Listening** **Écouter**	Je peux comprendre des expressions familières et quotidiennes ainsi que des phrases très simples, par exemple des instructions brèves et simples, si l'on parle très distinctement et lentement.	Je peux comprendre des phrases isolées et des mots fréquemment utilisés, s'il s'agit par exemple d'informations personnelles simples, d'achats familiaux, de travail, ou de l'environnement familier. Je comprends l'essentiel d'un message simple, bref et clair.
	Reading **Lire**	Je peux reconnaître des noms et des mots isolés et familiers, ainsi que des phrases très faciles, par exemple sur des panneaux, des affiches ou des prospectus.	Je peux lire un texte très court et simple. Je peux trouver une information prévisible et concrète dans des textes quotidiens simples (par exemple une annonce, un prospectus, un menu ou un horaire) et je peux comprendre une lettre personnelle brève et simple.
SPEAKING	**Spoken Interaction** **Participer à une conversation**	Je peux communiquer de façon simple, mais j'ai besoin que l'interlocuteur répète un peu plus lentement ou s'exprime autrement, et m'aide ainsi à formuler ce que j'aimerais dire. Je peux répondre à des questions simples et en poser, quand il s'agit de quelque chose de nécessaire et immédiat et d'un sujet familier.	Je peux communiquer dans une situation simple et routinière, ne comportant qu'un échange d'informations simple et direct, et sur des activités et des sujets familiers. Je peux tenir une très brève conversation, mais je comprends à peine assez pour soutenir la conversation personnellement.
	Spoken Production **Expression suivie**	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire des gens que je connais ou pour décrire le lieu où j'habite.	Je peux faire une description avec quelques phrases et des moyens simples, par exemple décrire ma famille, des gens, ma formation, mon emploi actuel ou le dernier en date.
WRITING	**Writing** **Écrire**	Je peux écrire une carte postale brève et simple, par exemple avec des salutations de vacances. Je peux remplir un formulaire, par exemple dans un hôtel, avec mon nom, mon adresse, ma nationalité, etc.	Je peux écrire une note ou un message courts et simples, ainsi qu'une lettre personnelle très simple, par exemple pour remercier de quelque chose.

		B1	B2
UNDERSTANDING	**Listening** **Écouter**	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Je peux tirer l'information principale de beaucoup d'émissions radio ou télévisées, sur des événements actuels ou sur des sujets de mon domaine professionnel ou d'intérêt, si l'on parle relativement lentement et distinctement.	Je peux suivre une intervention d'une certaine longueur et une argumentation complexe, à condition que le sujet me soit assez familier. Je peux comprendre la plupart des journaux et des documentaires télévisés. Je peux comprendre la plupart des films, à condition que l'on y parle un langage standard.
	Reading **Lire**	Je peux comprendre un texte s'il est avant tout en langue courante ou professionnelle. Je peux comprendre la description d'un événement, d'un sentiment ou d'un souhait dans une lettre personnelle.	Je peux lire et comprendre un article ou un rapport défendant une position ou un point de vue particuliers. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.
SPEAKING	**Spoken Interaction** **Participer à une conversation**	Je peux me débrouiller dans la plupart des situations linguistiques rencontrées en voyage à l'étranger. Je peux participer sans préparation à une conversation sur un sujet qui m'est familier ou qui m'intéresse (par exemple la famille, mes loisirs, le travail, les voyages, les événements actuels).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance telle qu'une conversation normale avec un locuteur natif ne comporte de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Je peux participer activement à une discussion, et exposer et défendre mes opinions.
	Spoken Production **Expression suivie**	Je peux utiliser des phrases simples et cohérentes pour décrire une expérience, un événement, un rêve, un espoir ou un but. Je peux brièvement expliquer et justifier mes opinions ou mes plans. Je peux raconter l'intrigue d'un film et décrire mes réactions.	Je peux faire une présentation claire et détaillée sur beaucoup de sujets dans mes domaines d'intérêt. Je peux expliquer mon point de vue sur un sujet d'actualité, en donnant les avantages et inconvénients de diverses options.

WRITING	**Writing** **Écrire**	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur un sujet familier. Je peux écrire une lettre personnelle, y raconter des expériences et y décrire des impressions.	Je peux écrire un texte clair et détaillé sur un grand nombre de sujets dans mes domaines d'intérêt. Je peux restituer des informations dans une étude ou un rapport, ou développer une idée en présentant arguments et contre-arguments. Je peux écrire une lettre personnelle ou formelle et mettre en évidence ce qui est important.

		C1	**C2**
UNDERS	**Listening** **Écouter**	Je peux suivre une intervention ou une conversation d'une certaine longueur, même si elle n'est pas clairement structurée et même si les relations entre les idées sont implicites et non explicitement exposées. Je peux comprendre sans trop de difficulté une émission télévisée ou un film.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, qu'il soit "live" ou dans les médias, et ce aussi quand on parle vite. J'ai juste besoin d'un peu de temps pour m'habituer à un accent particulier.
T AND I NG	**Reading** **Lire**	Je peux comprendre un texte non-littéraire long et complexe ainsi qu'un texte littéraire, et en remarquer les caractéristiques stylistiques. Je peux comprendre de longues instructions techniques et un article spécialisé, même s'ils ne sont pas en relation avec mon domaine de spécialisation.	Je peux comprendre sans effort tout type de textes, même abstraits ou complexes quant au fond et à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.

SPEAKING	**Spoken Interaction** **Participer à une conversation**	Je peux m'exprimer spontanément et couramment presque sans effort, sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de façon efficace et souple dans la vie sociale ou professionnelle ou dans la formation. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mon interlocuteur.	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 aussi exprimer avec précision de fines nuances de sens. Je peux revenir sur une difficulté et la réformuler de manière si habile que l'on s'en rend à peine compte.
	Spoken Production **Expression suivie**	Je peux présenter et discuter un sujet complexe de façon élaborée, en reliant les points thématiques les uns aux autres, en développant certains points particuliers et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux faire sans effort et couramment un long exposé ou développer une longue argumentation, construire ma présentation de façon logique, rendre l'auditeur attentif aux points importants et m'adapter au style de chaque situation et à l'auditeur.
WRITING	**Writing** **Écrire**	Je peux m'exprimer par écrit de façon claire et structurée, et présenter mes opinions de façon élaborée. Je peux écrire sur un sujet complexe dans une lettre, une étude ou un rapport, et y faire ressortir de façon adéquate les points qui me paraissent essentiels. Je peux choisir, dans mes textes écrits, le style approprié à chaque lecteur.	Je peux écrire des textes clairs, fluides et stylistiquement adaptés aux circonstances. Je peux rédiger une lettre exigeante, un long rapport ou un article sur des questions complexes, avec une construction claire permettant ainsi au lecteur d'en saisir les points cruciaux. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage non-littéraire ou une œuvre littéraire.

Annexe 2
Liste de repérage pour l'auto-évaluation

Langue : _____ **Niveau :** B1 Niveau seuil

Vous pouvez utiliser cette liste de repérage pour vous auto-évaluer (colonne 1) et pour vous faire évaluer par quelqu'un d'autre, par exemple votre professeur (colonne 2). Concernant ce que vous ne pouvez pas encore faire, décidez de l'importance que cela représente pour vous (colonne 3 = objectif). Rajoutez – peut-être avec l'aide de votre professeur – ce que vous pouvez faire d'autre ou encore ce qui est important pour votre apprentissage à ce niveau.

Utilisez les signes suivants :

Dans les colonnes 1 et 2 :

- • = Je peux faire cela dans des circonstances normales.
- •• = Je peux faire cela bien et facilement.

Dans la colonne 3 :

- **!** = Ceci est un objectif pour moi.
- **!!** = Ceci est prioritaire pour moi.

Si vous pouvez faire une coche dans plus de 80% des cas, vous avez alors vraisemblablement atteint le niveau "Threshold". Consultez votre professeur/e ou informez-vous sur Internet, si vous vous intéressez aux examens et certificats pour ce niveau.

Si vous trouvez que cette liste de repérage ou peut-être seulement une partie de celle-ci (par exemple "Écouter") est trop facile ou trop difficile, parlez-en avec votre professeur/e.

B1 1 = Moi 2 = Enseignant/Autre 3 = Mon objectif	**1**	**2**	**3**
ÉCOUTER			
Je peux suivre une conversation quotidienne si l'interlocuteur 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 prévoir ce qui va suivre.			
Participer à une conversation			
Je peux commencer, soutenir et terminer une simple conversation en tête-à-tête, sur un sujet familier ou d'intérêt personnel.			
Je peux soutenir une conversation ou une discussion, mais on ne me comprend pas toujours quand j'aimerais dire quelque chose de façon très précise.			
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 aussi faire face à une situation quelque peu inhabituelle dans un transport public, par exemple en demandant à un passager de m'indiquer un arrêt que je ne connais pas.			
Je peux demander mon chemin et suivre des indications détaillées.			
Je peux parfois prendre l'initiative dans une conversation (par exemple aborder un nouveau sujet), mais je reste très dépendant / e de mon interlocuteur.			
Je peux exprimer des sentiments tels que la surprise, la joie, la tristesse, la curiosité et l'indifférence, et réagir aux même types de sentiments exprimés par d'autres.			
Je peux aborder sans préparation une conversation sur un sujet familier.			
Je peux exprimer mon opinion pour trouver une solution à un problème ou pour prendre une décision pratique (par exemple sur le programme d'une soirée).			
Je peux exprimer poliment mon accord ou mon désaccord.			
Je peux échanger un point de vue ou une opinion personnels dans une discussion avec des connaissances ou des amis.			

Je peux discuter en termes simples comment, par exemple, on pourrait organiser une excursion.			
Parler de façon suivie			
Je peux raconter une histoire.			
Je peux relater en détail une expérience ou un événement.			
Je peux décrire un rêve, un espoir ou un but.			
Je peux justifier ou expliquer brièvement mes opinions, plans ou actes.			
Je peux faire une description non-compliquée de sujets familiers et variés dans mon domaine d'intérêt.			
Je peux raconter l'intrigue d'un livre ou d'un film et décrire mes réactions.			
Je peux rapporter assez couramment une histoire ou une description non-compliquée en énumérant les différents points.			
Je peux rapporter oralement et de façon simple de courts passages d'un texte écrit, en utilisant la formulation et l'ordre du texte original.			
Stratégies			
Je peux répéter en partie ce que quelqu'un a dit, afin de m'assurer que nous nous comprenons.			
Je peux demander à quelqu'un d'expliquer à nouveau ce qu'il/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			
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 ou librement.			
Je peux transmettre une information simple, d'intérêt immédiat, et rendre évident 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.			

Annexe 3
Classement des examens et des diplômes

Nom du diplôme_____ Langue _____

			Diplôme
UTILISA-TEUR EXPÉRI-MENTÉ	**C2**	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il / elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon différenciée et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.	
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment presque sans effort, sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale et professionnelle ou dans sa formation et ses études. Peut donner son opinion sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée, décrire ou rapporter quelque chose en détail, et relier le fond à la forme dans ses déclarations.	**Maturité École cantonale XYZ Distinc-tion ("6") très bon (Note 6)**
UTILISA-TEUR	**B2**	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe ; comprend une discussion spécialisée dans son domaine professionnel. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance telle qu'une conversation avec un locuteur natif ne comporte de tension ni pour l'un, ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un problème, et donner les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	**Maturité École cantonale XYZ Moyenne ("4") suffisant (min. 4)**

INDÉ-PEN-DANT	**B1**	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations linguistiques rencontrées en voyage à l'étranger. Peut donner son opinion de façon simple et cohérente sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement ou une expérience, décrire un rêve, un espoir ou un but, et donner de brèves raisons ou explications pour un plan ou une idée.	
UTILISA-TEUR	**A2**	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines de priorité immédiat (par exemple des informations personnelles, sur des achats, le travail, l'environnement familier). Peut communiquer dans une situation simple et routinière, ne comportant qu'un échange d'informations simple et direct, et sur des activités et des sujets familiers. Peut décrire avec des moyens simples une personne, un lieu, un objet, sa propre formation, son environnement.	
ÉLÉMEN-TAIRE	**A1**	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes et des phrases très simples, qui visent à satisfaire des besoins simples et concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple son nom, son lieu d'habitation, ses relations, ses biens, etc. – et peut répondre au même type de question. Peut communiquer de façon simple, si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.	

La qualification donnée a été classée sur la base suivante par rapport à l'échelle du "Cadre européen commun de référence" :

Évaluation collective par le corps enseignant de l'institution	*	
Contrôle du classement par la comparaison du travail des apprenant(e)s avec les exemples officiels pour ce niveau	**	
Recherche comparative de la réussite d'apprenant(e)s avec le résultat des examens dont le classement sur l'échelle est connu.	***	

Recherche scientifique avec comparaison statistique	*** *	

Timbre de l'école **Date**

Dimitri Michael IKONOMU

L'EXPERIENCE *TEXTHAUS* : EST-T-IL POSSIBLE D'APPRENDRE UNE LANGUE ETRANGERE EN RESEAU ?

Il n'y a pas de concurrence entre les différents outils didactiques

Il ne s'agit plus de se poser la question à savoir si l'intégration des réseaux dans la classe est possible ou bien utile. Il est désormais évident que le réseau, notamment l'Internet, joue son rôle, spécialement dans la classe de langue.

C'est à la fois une aventure et une conquête que de pouvoir accéder aux nombreuses banques de données lors d'une recherche en langue étrangère, de pouvoir copier des articles de journaux de la presse internationale qui ont été publiés ou qui sont encore inédits parce qu'ils vont être publiés le jour d'après.

Cependant, il est d'autant plus vrai, qu'il n'est pas possible de tout faire et de tout apprendre à travers le réseau et avec l'ordinateur. Bien évidemment, les hypertextes en ligne, les disquettes et les CD-ROM sont utiles mais ne sont pas toujours nécessaires. Rien de plus vrai, lorsque l'on désire lire un polar, ou un recueil de poésies ou encore son bon vieux livre de chevet. Serait-il possible d'éprouver les mêmes sensations en… surfant avec son portable ? Certainement pas. Ce qui prouve que le livre, dans sa forme "classique" aura toujours sa fonction et son rôle dans notre culture et même dans un avenir avec l'Internet.

Ceci dit, pourquoi avons-nous[1] créé un programme d'auto-apprentissage pour la langue allemande et l'avons-nous proposé à travers l'Internet (http://www.texthaus.com) ?

L'idéal pour un étudiant qui désire apprendre une langue étrangère serait de prendre des contacts avec un professeur de langue maternelle,

[1] Plusieurs enseignants de langue à l'Université de L. Bocconi, Milan.

puis le moment venu, s'organiser un séjour à l'étranger (un mois au minimum) logé par une famille du pays. Mais il faut avoir les moyens financiers pour un projet de ce genre et le temps. De plus, tous ceux qui habitent loin des villes, à la campagne, dans le désert de l'Arizona ou sur une petite île n'ont pas toujours la chance d'avoir des voisins germanophones pour des cours particuliers.

Il y a quelques temps, lors d'une conférence, j'ai parlé à des étudiants et à des professeurs de langues étrangères du lycée et je leur ai expliqué le fonctionnement de notre programme. Une collègue, plutôt agacée, a observé qu'il était inutile de consacrer autant d'énergie à un projet comme *Texthaus*, vu qu'il y avait d'autres méthodes plus appropriées pour apprendre les langues étrangères : les cours particuliers. A mon avis, on se trompe lorsque l'on met en compétition les différents éléments et instruments didactiques. Il est bon de vouloir obtenir ce qu'il y a de mieux, mais ce n'est pas une valeur absolue et, selon le cas, le choix peut aller vers une instrument plutôt que vers un autre. Le choix de l'étudiant d'une métropole, n'est pas le choix d'une personne qui habite loin de la ville. Et le fait que le marché offre plusieurs instruments didactiques rend possible ce choix.

Qu'est-ce que *Texthaus* ?

Deux niveaux de cours

Texthaus est un programme didactique pour l'apprentissage de l'allemand comme langue étrangère. Il y a deux niveaux : un cours pour débutants et un cours de perfectionnement.

Le cours pour débutants est organisé en 20 leçons. Chaque leçon se compose d'un texte principal (à chaque moment l'étudiant peut voir la traduction des nouveaux mots), d'un texte supplémentaire, d'explications de grammaire et d'exercices interactifs (c'est-à-dire l'étudiant peut vérifier les réponses), en outre, les dialogues peuvent être écoutés au moyen des fichiers sonores. Chaque leçon dispose aussi d'un certain nombre d'exercices pouvant être corrigés par un professeur de *Texthaus* en utilisant le courrier électronique.

Le personnage principal de ce cours de langue allemande s'appelle *Duda*. L'étudiant apprend avec *Duda*, qui l'accompagne du début jusqu'à la fin. Les textes principaux sont conçus presque comme un cours par bandes dessinées, puisqu'il y a plus de 120 dessins.

Le cours niveau avancé offre des paquets complets de textes (ils sont 24 au total). Ces textes sont authentiques, actuels et issus de la

presse hebdomadaire allemande. Nous offrons une vaste gamme de thèmes et de sujets de grammaire. L'apprenant peut voir directement la traduction des mots soulignés dans les textes. Tous les textes sont didactisés d'un point de vue thématique (exercices de compréhension, propositions pour la discussion) et d'un point de vue grammatical (règles, exercices de grammaire). Tous les textes contiennent aussi un texte littéraire authentique supplémentaire qui concerne le sujet abordé par le texte et des liens Web spécifiques à propos du sujet, complétés de quelques conseils didactiques (travail en ligne). De plus, il y a un site pour télécharger les logiciels nécessaires au travail d'écoute.

Les abonnements

Deux formules d'abonnement caractérisent nos cours :

a) *Express German : The automatic Online Textbook* (l'apprentissage en autonomie) [http://www.texthaus.com/desk.html]
Cette formule donne à l'étudiant un accès total au cours et il pourra faire les exercices en ligne, etc. Cette utilisation de *Texthaus* ressemble à celle d'un CD-ROM. L'étudiant ne dispose pas de correction personnelle d'un professeur.

b) *A Teacher at your Desk* (Un professeur d'allemand à votre disposition) [http://www.texthaus.com/desk.html]
Cette formule donne la possibilité à l'étudiant de participer à un cours de langue pendant une durée limitée et de faire corriger ses exercices par un professeur. Ce dernier va suivre l'étudiant pas à pas, au fur et à mesure qu'il étudiera ses leçons. Pour ce programme, nous utilisons le courrier électronique et les fiches de corrections.

Un cours sur l'Internet, comme la formule *A Teacher at your Desk* a l'avantage des mises à jour régulières des contenus et le suivi individualisé d'un professeur pour le travail d'apprentissage.

Notre expérience de l'apprentissage en autonomie guidée

Selon les expériences de l'équipe *Texthaus* avec la formule *A Teacher at your Desk,* le contact continu entre professeur et étudiant favorise une progression cohérente dans l'apprentissage et le perfectionnement de la langue étrangère. Car cette approche permet de tenir compte de la construction individuelle de ce qu'on appelle en didactique "l'interlangue" de l'apprenant.

Dans la phase d'expérimentation, nous avons permis à nos étudiants de choisir leur rythme de l'étude et de correction. Toutefois, l'expérience nous a appris qu'il était fondamental d'établir des règles bien précises. Seule la régularité assez stricte des devoirs et des échanges peut assurer le succès. L'étudiant reçoit de son professeur par courrier électronique, une fois par semaine, la correction de ses exercices ainsi que des explications et des réponses précises à ses questions ; de plus, le professeur prononce des encouragements et propose d'autres exercices ciblés en fonction des erreurs.

Par ailleurs, nous avons constaté que le travail de suivi ne correspond pas aux tâches habituelles d'un enseignant de langues. Ainsi, nous avons instauré pour nos nouveaux professeurs une formation spécifique interne axée sur le suivi didactique, pédagogique mais également humain. Ils recoivent également une initiation technique, propre à l'apprentissage et à l'enseignement à distance.

Nous avons remarqué qu'en Europe, par rapport aux Etats-Unis, beaucoup d'apprenants (et enseignants) ne se sentent pas encore à leur aise avec ce type de cours de langue.

Perspectives

Quand cet article paraîtra, très probablement, nous aurons déjà mis en place une nouvelle offre du programme Texthaus : le *Texthaus Chat System*. Nous désirons offrir à nos étudiants un service de conversation en ligne (*chat line*), c'est-à-dire la possibilité de "bavarder" en temps réel avec le professeur (selon des horaires établis à l'avance entre eux) et d'aborder les sujets étudiés lors des leçons, par exemple. Nous pensons aussi de mettre en œuvre un tel système de scripto-conférence pour un groupe d'étudiants du même niveau et les professeurs de *Texthaus.*

Au début, cette "conversation" aura lieu grâce au clavier et à l'écran, où les "bavardeurs" pourront écrire leurs idées, lire celles des autres et y répondre. Mais par la suite, nous pensons intégrer l'audio-oral pour entendre les voix des partenaires. Ces idées pourront être exploitées selon la disponibilité de matériel technologique de nos étudiants.

Conclusions

Il est difficile de tracer les conclusions dans un domaine qui est si nouveau. Nous ne pouvons nous baser que sur nos premières expériences. Les résultats sont positifs et encourageants. Cependant, le

potentiel de l'Internet n'est pas encore entièrement exploité ; de nombreuses personnes ne sont pas encore habituées à ces nouvelles pratiques. Cela dit, l'univers de la communication et des langues étrangères ne doit pas rester en dehors de ces nouvelles technologies de communication.

Monique PERDRILLAT

NAVIGUER SUR INTERNET EN CLASSE DE LANGUE :

DES ADRESSES ET INFORMATIONS UTILES[1]

Analyses, études, bilans sur l'utilisation de l'Internet

Étude comparative des audiences des principaux sites de l'Internet français

Il y a quelque temps, vous avez peut être participé à notre grande enquête en ligne auprès de la communauté des internautes francophones (11603 réponses). Les résultats sont maintenant accessibles à tous et vous pouvez les consulter à partir de l'adresse :

http://www.enquete.motivaction.fr/fr/

À partir de cette enquête, une étude comparative des audiences des principaux sites de l'Internet français a été réalisée. Cette étude comporte plus de 300 pages (chiffres, tableaux, mapings) et permet de situer les profils des utilisateurs de plus de 50 sites. Ainsi elle constitue l'un des premiers outils disponibles permettant de cibler sa communication sur le Web français. Si vous souhaitez recevoir la synthèse et le sommaire détaillé de l'étude comparative par e-mail, contactez Pierre ROUARCH : pierre@motivaction.fr

---

[1] Cet article est un résumé des derniers bulletins de l'association "Ademirnet" (voir également : http://www.ademirnet.com). Pour recevoir régulèrement et gratuitement ce bulletin, envoyez un e-mail à : ademirnet@aol.com
Ademir : Association pour le Développement dans l'Enseignement de la Micro-Informatique et des Réseaux, agréée et soutenue par les Ministères de l'Education Nationale et de la Jeunesse et des Sports. Réseau de clubs d'informatique affilié à la Fédération Microtel. Fédération Ademir : 10, rue Jean Cottin • 75018 PARIS, tél. : 01.40.36.15.36.

Nouveau rapport sur l'Internet en France

http://www.internet.gouv.fr/francais/textesref/rapbloche98/accueil.htm

M. Patrick BLOCHE, député de Paris, chargé par le Premier ministre français d'une mission sur “la présence internationale de la France et de la francophonie dans la société de l'information”, a remis son rapport à Lionel Jospin lundi 7 décembre 1997. Vous pouvez en consulter le sommaire détaillé, une synthèse et télécharger le rapport dans son intégralité.

Enquête sur l'usage des réseaux dans l'apprentissage

Une étude sur “observation et analyse d'usages des réseaux” soutenue par les Ministères de la Culture et de la Communication, et de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, ainsi qu'un mémoire sur : “les TIC entraînent-elles des changements dans la dynamique des apprentissages ?”.

http://www.cri.cc-pays-de-gex.fr/documentation/7-dossiers/

voir aussi :

http://www.ac-toulouse.fr/piquecos/pages/menu_activites.html

Enquête réalisée par Samuel TORTON : samuel@cc-pays-de-gex.fr

Le bilan Internet du lycée Louis Querbes

Consultez le bilan des utilisations d'Internet dans le lycée Louis Querbes (deux ans d'expérience résumés ce qui est rare en France) :

http://www.ec-aveyron.asso.fr/aveyron/querbes/intern97.htm

Le bilan de l'école Brossolette en Lorraine

L'expérience d'une école élémentaire de la Z.U.P., avec ses modestes moyens :

http://www.ac-nancy-metz.fr/pres-etab/brossolette/brossolette_express__archives.htm#

Révisez votre Anglais

Site destiné aux enseignant(e)s d'anglais langue seconde (ALS) et à tous ceux qui veulent rafraîchir leurs connaissances.

http://www.rescol.ca/ext/ecoles/tournesol/

http://www.cyberscol.qc.ca/partenaires/speaq/cybersite/cybersite.htm

http://www.cyberscol.qc.ca/partenaires/speaq/speaq.htm

http://www.cyberscol.qc.ca/CyberProjets/Fiction/accueil.html

Liste de projets internationaux

http://www.ga.unc.edu/NCCIU/ispt/98-99nc.htm

http://hcsp.com/laoul.htm

http://www.ac-grenoble.fr/laoul/laoul.htm

Et pour ceux qui envisagent le “copier-coller” paresseux sur leurs propres projets, “Online 99” est aussi téléchargeable au format doc. liste “Utilisation des NTIC en Collège”:

http://hcsp.com/laoul.htm

Archives sur : http://listes.cru.fr/arc/ntic_college@sorengo.com/

Lecture et internet

Projet canadien : *A Good Read*. Améliorez votre anglais et goûtez à la lecture ! Pour les élèves de 10 à 14 ans : il s'agit d'envoyer en anglais un compte-rendu sur votre livre favori. L'expérience dure depuis 4 ans et ce programme d'échanges est décrit sur le site. Vous y trouverez aussi des exemples de ce qui a été réalisé et même publié.

Contact : Gerry ROBILLARD : robillag@citenet.net

http://www.qesn.meq.gouv.qc.ca/ssn/gdread97

Les T.I.C. à l’école

http://projets.cscs.qc.ca/goeland/envolee/

“En créant ce site, nous voulions faire profiter les autres enseignants de nos réalisations, de nos idées. […] Le but de notre projet est d'outiller[1] les élèves aux technologies de l'information et des communications (T.I.C.) afin de leur fournir des outils et des ressources pour demain. […] Ce projet innovateur veut présenter au monde scolaire des idées pour actualiser l'enseignement des matières de base en utilisant les T.I.C. De plus, les réalisations des élèves, en lien avec ces scénarios, sont publiées dans le site pour permettre d'expérimenter le matériel pédagogique et ainsi servir d'exemples, de modèles-type pour

[1] Le mot canadien pour “former”.

les enseignants.”

La correspondance scolaire sur le Web

Annuaire des écoles publiques françaises sur le web

http://www.ac-toulouse.fr/piquecos/pages/ecoles_fr.html

Les correspondances via l'Internet

Vous cherchez des correspondants pour votre classe, vous aimeriez lancer votre projet, être tenu au courant des divers projets, le site du réseau de télématique scolaire du Québec (RTSQ) :

http://io.rtsq.qc.ca

Il vient d'ajouter une base de données expérimentales sur les projets de correspondance scolaire. Vous pourrez y faire des recherches, y trouver aussi de l'information. Le tout sous le titre "Correspondance scolaire".

"Premiers Pas sur Internet"

Vous trouverez des partenaires et des idées de projets en allant voir le site "Premiers Pas sur Internet":

http://www.momes.net

http://www.momes.net/amis/groupesamis4.html

http://www.momes.net/education/projets/projets.html

Un site d'échanges

Il est dédié à la mise en relation d'établissements scolaires pour des relations internationales. Il est possible d'y effectuer des recherches, d'envoyer des requêtes, de s'abonner à des listes de propositions d'échanges :

http://www.stolaf.edu/network/iecc/

ePals : un réseau d'échange de classes

Plus de 6500 classes dans 80 pays en 64 langues participent entre elles à divers niveaux à des échanges. Selon leur base de données, 29 classes au Québec sont inscrites dans le répertoire, 58 en France, 496 au Canada. Consultez leur base de données et inscrivez-vous !

http://www.epals.com/

Le tour du monde en 80 millisecondes

Sur le modèle des *newsletters (*voir "Newsletters around the World" du projet *On-line 99* à consulter sur : http:/ /hcsp.com/laoul.htm) des correspondances pourraient être établies entre plusieurs classes à travers le monde : liste "Utilisation des NTIC en Collège". Pour s'abonner ou se désabonner :

http:/ /hcsp.com/laoul.htm

Archives sur : http:/ /listes.cru.fr/arc/ntic_college@sorengo.com/

Contact : College.Le.Laoul@ac-grenoble.fr

Site d'échanges européens de l'association belge Inforef

Vous y trouverez de nombreuses ressources éducatives, et notamment un projet européen SOCRATE-COMENIUS impliquant une vingtaine d'écoles secondaires de France, de Belgique et d'Allemagne. Les enseignants ont déjà eu l'occasion d'échanger des réalisations et expériences depuis deux ans. Au cours de cette année scolaire, ils vont exploiter avec leurs élèves un forum et un journal électroniques qui sont déjà mis en place sur le site d'Inforef :

http:/ /www.ulg.ac.be/cifen/inforef

L'Association française des rencontres inter-lycée (A.F.R.I.L.)

Le site de l'A.F.R.I.L. a pour but d'aider, de promouvoir et d'archiver les projets pédagogiques inter-lycées, disciplinaires ou interdisciplinaires. L'association est composée de professeurs de lettres, d'histoire géographie, de philosophie, de S.E.S. Sur le site, vous découvrirez par exemple : une étude sur le monastère de Soligny la Trappe, faite par une classe de TS du Lycée Wallon de Valenciennes (8 exposés illustrés), l'annonce du projet 1998-99 “Paris/Maubeuge : la ville dans tous ces états”, projet qui est soutenu par le Conseil Régional du Nord Pas de Calais (actuellement 10 lycées), etc.

http:/ /perso.infonie.fr/yukelphilo

EduChat Quebec -Canada

EduChat est une zone de discussion spécialement conçu pour les élèves du primaire, du secondaire et des adultes. L'objectif d'*EduChat* est de permettre les échanges entre les écoles, les classes, les régions et même les pays.

Contact : Pierre MOREL :
p.morel@videotron.cahttp:/ /pages.infinit.net/pm2/index.htm

Journée pédagogique à l'Institut Goethe de Paris

Le groupe Freinet des professeurs d'allemand est intervenu au "Deutschlehrertag" de l'Institut Goethe de Paris, le 5 décembre 1998. Elle a organisé une conférence au sujet de son fichier autocorrecetif de lecture dans le cadre de l'enseignement de la civilisation allemande.

Le fichier autocorrectif de lecture

Le groupe Freinet des professeurs d'allemand a organisé pendant le premier semestre quatre journées de travail pour achever la construction du fichier. Il s'agissait, en l'occurrence, d'un travail d'obtention des droits de reproduction des multiples documents authentiques utilisées : recherches des droits d'auteur, prises de contact, éventuelles modifications des fiches, etc.

Fichier autocorrectif de grammaire allemande, Nailly, Éd. Odilon[1]

Fichier autocorrectif de grammaire allemande, à partir de la 3e année d'apprentissage : format A 5, cartonné, noir et blanc, 154 fiches d'exercices et 154 fiches de correction. La plupart des points de la grammaire allemande de base sont abordés. Il y a 5 à 15 fiches par problème grammatical, conçues avec une progression par étape minimale. Sur chaque fiche, la règle à entraîner est rappelée sous forme de paradigme. Il s'agit d'exercices de transformation passive, négative, modale, de temps, du nombre, etc., quelques exercices d'argumentation / d'articulation du discours, de facture classique (permutation, commutation, extension ou lacunaires). L'ensemble est conçu dans le but d'un travail individuel, l'entraînement actif et intensif doit aider à l'automatisation de la règle. Ainsi, le vocabulaire employé est simple et chaque fiche ne comporte qu'une dizaine d'items que l'élève peut travailler en environ dix minutes. Prix de catalogue : 300,00 Francs TTC, prix membres ICEM : 220,00 Francs TTC.

7e stage national Techniques Freinet Pédagogie institutionnelles à Aix-en-Provence du 9 juillet au 16 juillet 1999, organisé par l'association "Pratiques de la coopérative - Réseau T.F.P.I."

Ce stage s'adresse aux enseignants (d'école primaire, mais également de collège - lycée) et étudiants en I.U.F.M. désirant préparer ou modifier leur pratique professionnelle en intégrant les Techniques Freinet et quelques institutions. C'est un stage d'entraînement

---

[1] Éditions Odilon • 8, rue de Bruneau • Les Chollets • 89100 NAILLY.

- à la maîtrise de la production d'un journal de classe ou d'école, de la correspondance scolaire, des enquêtes et albums, du travail individualisé ;
- à l'organisation de la classe coopérative, Conseil de la classe, responsabilités, groupes de niveau pour les apprentissages ;
- à la pratique du travail d'équipe ;
- à la réflexion sur l'implication de chacun dans son lieu d'expérience.

Pour recevoir les fiches de renseignement et d'inscription, écrire à : Jean-Claude COLSON • Bât. M1 Loubassane • 7, avenue du Dr. Bertrand • 13090 AIX-EN-PROVENCE.

Journées d'Étude du Mouvement Freinet / IC.E.M.
du 15 avril au 18 avril 1999, à Marly-le-Roi (près de Paris)

Le Secteur Langues y sera présent. Nous travaillersons autour des nouvelles technologies et l'enseignement des langues, à propos d'une recherche sur le texte libre en anglais, etc. Inscription : I.C.E.M. • 18, rue Sarrazin • 44000 NANTES. Les membres I.C.E.M. du Secteur Langues peuvent bénéficier d'une participation aux frais. Veuillez vous adresser au Secteur Langues • C.R.E.L.O. • Bât. 336 • Université de Paris XI • 91405 ORSAY Cedex.

MANIFESTE POUR LA CREATION DE SITES PILOTES DE L'ÉDUCATION NATIONALE

De nombreuses voix s'élèvent depuis plusieurs décennies pour constater que notre système éducatif national n'est plus adapté ni aux besoins de nos jeunes ni à celui d'une société en évolution accélérée et pour demander qu'il soit profondément transformé. Des réformes structurelles se sont succédées au cours des 40 dernières années, sans vraiment apporter les changements souhaités parce que l'essentiel, c'est-à-dire la pédagogie, n'a pas été touchée par ces réformes. Certaines réformes proposées ont même été ou ignorées ou détournées de leurs objectifs parce que les personnes chargées de les appliquer ne les ont pas comprises et n'ont donc pas pu se les approprier. Force est donc de reconnaître que les réformes nécessaires ne peuvent être imposées par des textes officiels mais qu'elles doivent venir de la "base".

Or, depuis plus de 60 ans, de très nombreuses expériences pédagogiques novatrices ont largement tracé les voies des changements nécessaires. Il s'agissait toujours d'initiatives individuelles ou de petits groupes d'enseignants-éducateurs qui se rattachaient à des courants dits "d'éducation nouvelle ou moderne" comme le mouvement Decroly, le Groupe Français d'Éducation Nouvelle, l'Institut Coopératif de l'École Moderne, les Cercles de Recherches et d'Actions Pédagogiques, etc. Malheureusement, ces expériences locales n'ont jamais eu d'impact global sur le système éducatif. Elles sont, le plus souvent, restées inconnues de la plupart des enseignants et du grand

public en général, et se sont trop souvent heurtées à l'hostilité de certains administrateurs plus préoccupés du maintien de leur pouvoir que du souci des enfants et des jeunes.

Au début des années 60, des mouvements comme "Défense de la Jeunesse Scolaire ou l'Association pour la Modernisation de l'Enseignement" se voulurent des lieux de rencontres entre enseignants, spécialistes, non enseignants et parents d'élèves : ils furent souvent à l'origine de réflexions fécondes, mais, faute de rencontrer un écho favorable auprès des autorités politiques de l'époque, ne réussirent pas à créer la dynamique nécessaire à la mise en place de réformes profondes généralisées.

Aujourd'hui, l'Éducation nationale est très malade : l'échec scolaire prend de plus en plus l'aspect d'une exclusion du savoir entraînant une exclusion sociale irrémédiable. Le développement de la violence à l'intérieur et en périphérie de nombreux établissements scolaires est l'un des signes de l'inadaptation croissante de notre École au monde actuel. Sa transformation, nécessaire naguère est devenue urgente aujourd'hui. C'est une véritable révolution copernicienne qu'il s'agit d'opérer : *à la priorité donnée jusqu'ici à la transmission de connaissances à des élèves, il faut substituer celle de la formation intellectuelle, sociale, morale, civique des personnes ; il faut donner à chacune d'elle le goût de l'étude et les moyens de se former tout au long de sa vie.* Il est grand temps de prendre en compte le changement voulu voici plus de 60 ans par ceux qui transformèrent le Ministère de l'Instruction Publique en Ministère de l'Éducation nationale.

Pour cela, il faut :

1. *favoriser les initiatives pédagogiques d'équipes locales* qui vont dans le sens d'une véritable pédagogie active et coopérative inspirée des nombreuses expériences des mouvements d'éducation nouvelle ;
2. *faire connaître ces innovations* notamment aux parents d'élèves et, d'une manière générale, au grand public, de façon à diffuser une information méconnue et à susciter une réflexion constructive sur l'École.

Seule une forte volonté politique du Gouvernement et principalement du Ministre de l'Éducation nationale peut déclencher la dynamique nécessaire *en reconnaissant officiellement aux initiatives locales précitées la qualité de sites pilotes de l'Éducation nationale.*

L'une des conditions premières d'un site pilote est que les enseignants-éducateurs travaillent effectivement en équipes pédagogiques motivées et décidées à progresser en s'adaptant toujours aux besoins. *La constitution de ces équipes impose que les nominations des enseignants dans les sites pilotes se fassent hors barème selon des modalités à préciser pour chaque type de site.*

Une autre condition de réussite est que l'information circule constamment entre les sites pilotes : les enseignants-éducateurs doivent pouvoir se rencontrer à l'occasion de *colloques et stages* organisés *durant les congés scolaires.* Leur action doit être coordonnée : pour cela, il serait très souhaitable que tous les sites pilotes reconnus soient placés *sous l'autorité directe d'un Inspecteur général* convaincu de la valeur de ce travail (ou d'une équipe d'Inspecteurs généraux le jour où ces sites seront très nombreux.) L'une des tâches dévolues à ce haut fonctionnaire sera l'organisation de ces colloques et stages avec des spécialistes des sciences de l'éducation, des responsables de mouvements pédagogiques, etc.

Ces sites pilotes doivent s'insérer le plus possible dans la vie locale, notamment

par une *coopération avec les associations culturelles et sportives* du village, du quartier, de la ville. Ils doivent être les pivots d'une véritable *éducation permanente* que les Collectivités locales et territoriales seront invitées à soutenir activement parce qu'elle représente à la fois un service public d'intérêt national et un important potentiel d'emplois nouveaux dans le secteur des services non marchands. L'éducation permanente consiste notamment à informer le public non spécialiste des problèmes de l'éducation ; le site pilote constitue un cadre privilégié pour que le dialogue nécessaire s'instaure au seul niveau fructueux, le niveau local.

Pour qu'enfin l'école se transforme !

Nous venons de vivre une nouvelle rentrée scolaire sans qu'une fois encore les problèmes essentiels posés par notre système éducatif soient abordés. Il est bien question d'une réforme des lycées, mais avant même que le projet ne soit publié par le Ministère, les refus se sont déjà manifestés. Cette nouvelle tentative pour faire évoluer notre système éducatif risque bien de connaître le même sort que toutes celles qui, dans le passé, ont cherché à modifier en profondeur la façon d'enseigner en prenant en compte l'aspect éducatif de tout acte d'enseignement, les réalités physiologiques, psychologiques, sociologiques des enfants et adolescents, leurs diversités, leurs besoins présents et futurs, leurs possibilités réelles, leurs aspirations aussi et leurs intérêts (rappelons-nous la réforme des collèges voulue par Alain SAVARY !).

Cet incessant refus de toute vraie évolution pédagogique, à la fois par un grand nombre d'enseignants et de familles, traduit leur peur de l'inconnu, et, pour les acteurs, la crainte de ne pas être à la hauteur, eux qui furent, le plus souvent, des habitués du succès scolaire. Ces craintes reposent souvent sur une mauvaise information d'où résulte une incompréhension qui condamne à l'échec toute réforme imposée.

Pourtant, au cours de ce siècle, de nombreuses initiatives locales ont ouvert de nouvelles voies pour enseigner et éduquer inspirées par de grands pédagogues comme Decroly, Montessori, Freinet, pour ne citer que les plus connus. Ces voies sont sans cesse enrichies par l'expérience de nombreux éducateurs qui œuvrent quotidiennement dans leurs classes. Mais le plus souvent, ces réalisations restent inconnues à la fois du grand public et de la masse des enseignants.

Encouragées, reconnues par une forte volonté politique du Ministère de l'Éducation nationale, ces initiatives pourraient seules constituer les ferments qui, de proche en proche, feraient "lever la pâte" et entraîneraient l'évolution du système éducatif dans son ensemble.

Ces initiatives se doivent d'être vivifiées par des échanges réguliers entre les acteurs qui doivent pouvoir confronter leurs expériences et leurs découvertes entre eux et dans une recherche permanente avec des spécialistes, scientifiques et chercheurs. Les mouvements pédagogiques offrent des cadres à ces rencontres ; une structure plus large favoriserait les échanges entre les divers mouvements, mais aussi entre les petites équipes ou les individualités non engagées dans des associations. Là encore, le Ministère et notamment l'Inspection Générale ont un rôle essentiel à assumer en facilitant ces rencontres et échanges.

Mais *l'éducation est l'affaire de tous*, notamment des intéressés (les jeunes) et de leurs familles qui doivent être des partenaires à part entière dans le système éducatif. Pour qu'une réflexion, un dialogue constructifs s'engagent, ils doivent être

parfaitement informés. L'École devrait être un lieu privilégié de rencontre et d'échanges entre spécialistes et non spécialistes. A défaut, il appartient aux personnes convaincues de créer là où elles sont, des lieux ouverts à ce travail qui commence par la recherche et l'échange d'informations et le soutien aux *initiatives locales* innovantes allant dans le sens d'une *pédagogie active et coopérative, résolument orientées vers l'éducation permanente ancrée dans les réalités locales*.

> "Les connaissances augmentent considérablement; les savoirs doublent tous les dix ans et la moitié des données en technologie est périmée au bout de cinq ans. Neuf dixièmes des connaissances que les élèves auront à maîtriser au cours de leur vie n'ont pas encore été produites", écrit André GIORDAN, professeur d'Université à Genève qui poursuit : "En conséquence, il faut apprendre aux élèves à acquérir des méthodes pour accéder aux informations, les trier, les mobiliser à bon escient en rapport avec les questions à traiter. De cette nécessité découle une attitude critique afin que les élèves ne soient pas perdus dans un flot continuel d'informations. Pour sortir de son attitude frileuse, l'École doit faire une plus grande place à l'approche du local, intégrer d'autres structures culturelles (musées, clubs, médiathèques, bibliothèques, groupes d'échanges de savoirs…)."

Nous lançons ce Manifeste. Nous savons que la route sera longue et semée d'embûches, mais nous sommes persuadés que c'est la seule voie possible pour qu'un changement s'amorce.

A la suite de la publication de ce Manifeste pour la création de sites pilotes de l'Éducation nationale, des scientifiques, des enseignants des trois ordres, des médecins, des psychologues et des parents d'élèves signataires du Manifeste, convaincus que seule une véritable action citoyenne pourra entraîner la nécessaire rénovation de notre système éducatif, ont créé l'association nationale R.E.V.E.I.L. (Rénover l'École en Valorisant et en Encourageant les Initiatives Locales). Placée sous le Haut Patronage de Pierre Gilles DE GENNES, Prix Nobel de physique, Professeur au Collège de France, Albert JACQUARD, Généticien et écrivain, Louis LEGRAND, Ancien Directeur de la recherche pédagogique à l'Institut National Pédagogique, Jacques PAIN, Professeur de Sciences de l'Éducation à Paris X - Nanterre, et la présidence d'honneur du Docteur Guy VERMEIL, ancien Chef de service de Pédiatrie au C.H. d'Orsay, cette association ne jouera son rôle que dans la mesure où *des groupes de réflexion et d'action se constitueront* dans le plus grand nombre de lieux en France, déclenchant et alimentant un véritable débat national sur les problèmes de l'Éducation au XXIème siècle, suscitant et soutenant le plus grand nombre d'initiatives locales répondant aux principes exposés dans l'article 2 de ses statuts, dans tous les ordres d'enseignement.

Le rôle des responsables nationaux de R.E.V.E.I.L. est avant tout de servir d'interface entre les différents groupes locaux, de favoriser les échanges entre ces groupes, de rassembler informations et documentations mises à la disposition de tous, de faire connaître à tous les actions de chacun, d'organiser périodiquement des rencontres, colloques, etc.

Cette association, indépendante de tout organisation politique, philosophique ou religieuse, mais résolument engagée du point de vue éthique, est ouverte à toutes les personnes physiques et morales conscientes de l'importance primordiale d'une éducation permanente rénovée dans un monde d'une complexité sans cesse croissante où la démocratie ne survivra que dans la mesure où chaque citoyen sera en mesure de prendre une part effective aux décisions qui concernent son avenir, celui de sa région, de son pays, de la planète.

Les statuts ont été déposés à la Sous-Préfecture d'Issoire le 18 janvier 1999. R.E.V.E.I.L. est présidé par Jean-Pierre BAGUR, chercheur à l'Université de Paris X, jusqu'à la première Assemblée générale qui devrait se tenir vers le mois de juin prochain en un lieu à préciser, à l'occasion d'une première rencontre nationale.

Le texte du Manifeste et les statuts peuvent être demandés au siège social de R.E.V.E.I.L. : Centre Culturel • 63500 PERRIER (merci de joindre une enveloppe affranchie à votre adresse) ou par courrier électronique : georges.herve3@wanadoo.fr

NOS AUTEURS

Gerd BRÄUER : Assistant Professor, littérature et langue allemandes à l'université d'Emory.
Adresse : Emory University • Dept. of German Studies • Trimble Hall • Atlanta, GA 30322 • USA. E-mail : gbrauer@emory.edu

Hélène GRESSO : enseignante de français langue étrangère au Département de Français, à l'Université de Pennsylvania.
Adresse : The Pennsylvania State University • Department of French • 320 S. Burrowes Building • University Park, PA 16802 • USA.
E-mail : hlg7@psu.edu Web : http://www.personal.psu.edu/hlg7

Christian MINUTH : professeur d'université, didactique du français, à Université de Heidelberg.
Adresse : Pädagogische Hochschule Heidelberg • Keplerstraße 87 • D-69120 HEIDELBERG • Allemagne.
E-mail : minou@zedat.fu-berlin.de

Lara LOMICKA : enseignante de français langue étrangère au Département de Français à l'Université de Pennsylvania.
Adresse : The Pennsylvania State University • Department of French • 320 S. Burrowes Building • University Park, PA 16802 • USA.
E-mail : LLL132@psu.edu Web : http://www.personal.psu.edu/lll132

Monique PERDRILLAT : enseignante de français / français langue étrangère ; vice-présidente de l'Association pour le Développement dans l'Enseignement de la Micro-Informatique et des Réseaux (ADEMIR).
Adresse : Fédération ADEMIR • Monique Perdrillat • 10, rue Jean Cottin • 75010 PARIS. E-mail : ademirnet@aol.com

Guenther SCHNEIDER : professeur d'université à l'Université de Fribourg.
Adresse : Institut für deutsche Sprache • Universität Freiburg • Criblet 13 • CH-1700 FREIBURG • Suisse. E-mail : gschneider@ufmsic.unifr.ch

Les numéros de *Tracer*

Prix : 50 F (+ 15 F de port)

N° 1	mars 1993 :	Texte libre
N° 2	juin 1993 :	Correspondance interscolaire
N° 3	septembre 1993 :	Autonomie de l'élève (I) : le fichier autocorrectif de travail individuel
N° 4	décembre 1993 :	Apprentissage précoce des langues
N° 5	avril 1994 :	La télématique en classe de langue
N° 6	octobre 1994 :	Les méthodologies non-conventionnelles et la pédagogie Freinet
N° 7	mars 1995 :	Une méthode naturelle d'apprentissage de l'anglais en classe de 6ème
N° 8	septembre 1995 :	La méthode naturelle et l'acquisition des structures linguistiques
N° 9	mars 1996 :	Apprendre les langues avec quelle méthodologie ?
N° 10	septembre 1996 :	Apprentissage précoce des langues (II)
N° 11	mars 1997 :	La méthode Tandem
N° 12	septembre 1997 :	Autonomie de l'élève (II) : fiches et fichiers

Prix : 85 F (+ 15 F de port)

N° 13	mars 1998 :	Internet et la classe de langue
N° 14	septembre 1998 :	L'expression libre
N° 15	mars 1999 :	Portfolio
N° 16	septembre 1999 :	Le texte libre (travaux de recherche)
N° 17	mars 2000 :	La pédagogie Steiner en classe de

langue

Bulletin d'abonnement

Tracer n° 13 - 16 (février 1998 - sept. 1999)

NOM, Prénom : _____

Adresse : _____

_____

_____

Matière d'enseignement :_____

Niveau d'enseignement : _____

Je suis membre de l'I.C.E.M. oui : |__| non : |__|

Abonnement de 4 numéros (n°s 13 - 16) pour deux ans :

Abonnement individuel France : 200 Francs

Abonnement individuel étranger : 300 Francs

Abonnement Institution / établissement scolaire : 360 Francs

Je souhaite m'abonner pour les numéros 13 - 16 de la revue *Tracer*.

Je joins un chèque de _____ Francs à encaisser en France, libellé au nom de “Tracer - I.C.E.M.”.

(Pour l'étranger : envoyer un eurochèque, si possible.)

Date : Signature :

Adresse de la rédaction :
Tracer • Bât. 336 • Université de Paris XI • 91405 ORSAY Cedex
Tél. : (0033) - 1 - 69.15.73.09
Fax : (0033) - 1 - 69.15.73.85
e-mail : paris@citi2.fr