

# LES *PORTFOLIOS* EUROPÉENS DES LANGUES : DES OUTILS PLURILINGUES POUR UNE CULTURE ÉDUCATIVE PARTAGÉE

Véronique CASTELLOTTI,  
université François Rabelais, Tours,  
JE « Dynamiques et enjeux de la diversité »,  
Danièle MOORE, université de Vancouver,  
ERADLEC et DELCA-SYLED

---

**Résumé :** Le développement du plurilinguisme constitue un pôle désormais important des politiques éducatives européennes, telles qu'elles se trouvent définies dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues 2001*, et qu'on les trouve mises en œuvre dans les *Portfolios* européens des Langues. La compétence plurilingue y figure comme l'objectif privilégié de l'apprentissage, à travers notamment la prise de conscience et l'évaluation par les élèves de leur biographie langagière, témoin de répertoires pluriels et diversifiés.

Notre étude vise à montrer comment les *Portfolios* école et collège s'inscrivent directement dans les orientations européennes d'ouverture au plurilinguisme et à la pluralité, en favorisant la prise en compte de contacts avec des langues diverses, en encourageant la mise en place de représentations positives des langues et de leur apprentissage, et en permettant chez les apprenants la valorisation et la construction de compétences plurilingues, qui incluent à la fois la (les) langue(s) première(s) et les autres langues apprises.

---

## 1. INTRODUCTION

Depuis plusieurs décennies, le Conseil de l'Europe œuvre dans le domaine de l'enseignement des langues et des politiques linguistiques, dans le but de promouvoir le plurilinguisme comme une condition de la participation aux processus démocratique et social dans les sociétés multilingues (voir Beacco & Byram, 2002). Depuis 1991 notamment, il a impulsé différentes études destinées à repenser le cadre dans lequel on apprend, on enseigne et on évalue les langues en Europe, de manière à développer une culture éducative commune pour l'usage et l'enseignement des langues. Ces travaux ont permis en 2001 la publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, dont les principaux objectifs visent une meilleure cohérence pour l'enseignement / apprentissage des langues associée à un effort de transparence en ce qui concerne les objectifs et les moyens d'apprentissage.

## 2. LE CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES

Les années récentes ont été marquées par des changements importants dans le domaine des langues et de leur enseignement, en lien avec les bouleversements d'ordre social et géopolitique qui ont affecté la fin du XX<sup>e</sup> siècle. Ces changements concernent à la fois les situations dans lesquelles on a besoin de recourir à des compétences dans plusieurs langues, les caractéristiques des publics destinataires des enseignements et les représentations sociales à propos du rôle des langues, de leur utilité et de leur appropriation (voir Castellotti, 2001a et b et Castellotti & Moore, 2002). L'élaboration du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECR) s'inscrit dans ces évolutions, en se fondant sur des orientations fondamentales qui s'organisent autour de :

- l'affirmation d'une **approche plurilingue** dans l'enseignement et l'apprentissage des langues ;
- la définition d'une **compétence à communiquer** comportant des dimensions d'ordre linguistique, sociolinguistique et pragmatique ;
- l'incitation à une **diversification des modes d'apprentissage** des langues.

Ce Cadre donne des repères communs pour l'élaboration de programmes d'apprentissage articulés entre eux, pour l'organisation des certifications en langues et pour la facilitation d'apprentissages auto-gérés.

Le CECR opère, de fait, – plus ou moins explicitement –, quelques déplacements majeurs dans les conceptions présidant jusqu'alors majoritairement aux objectifs et à l'organisation des enseignements de langues, tout au moins dans leurs formes institutionnelles. Nous retiendrons ici deux de ces déplacements, qui apparaissent comme particulièrement en rapport avec la thématique de ce numéro quant aux conséquences qui en découlent pour la prise en compte des relations entre les différentes langues dans l'apprentissage.

### 2.1. La remise en question d'un modèle idéal : celui du natif monolingue

« L'apprentissage des langues étrangères est encombré par la figure du natif, référence constante, visée ultime, perfection inatteignable, mais toujours présente dans l'horizon d'attente de l'apprentissage [...] Et jusqu'à récemment en effet, tout se passe comme si cet objectif inatteignable restait la pierre de touche de tout apprentissage, comme si chaque apprenant devait devenir espion ou faux semblant, ersatz de l'autochtone autre » (Coste, 2001b : 15)

Cette citation résume bien la portée du premier déplacement opéré. Il ne s'agit plus en effet, dans le CECR, de profiler la figure du natif en ligne de mire de toute tentative d'appropriation, mais plutôt d'établir les connaissances en langues et sur les langues comme des ressources d'apprentissage, dans le but de constituer, d'élargir et de faire évoluer des répertoires plurilingues, composés de langues plus ou moins familières, plus ou moins maîtrisées, plus ou moins pratiquées. Il n'est donc plus question d'apprendre UNE langue, de manière isolée, complète et parfaite, mais de favoriser les cheminements de parcours diversifiés, au sein des-

quels l'apprenant est considéré comme un acteur social, doté d'un répertoire linguistique et d'un capital culturel.

Cette conception découle de la manière dont on définit le plurilinguisme, comme caractérisé par des compétences de types et de niveaux différents dans le cadre d'un répertoire de langues et de variétés de langues, qui intègre le fait que les savoir-faire de l'apprentissage des langues sont transférables (Dabène, 1994 ; Coste, 2002 ; Coste, Moore & Zarate, 1997). Ces options correspondent à une orientation plus fondamentale, d'un point de vue politique, qui considère que « le plurilinguisme est une condition de la participation aux processus démocratique et social dans les sociétés multilingues » (Beacco & Byram, 2002).

D'un point de vue plus directement didactique, ce déplacement conduit à proposer une définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle, comme :

« la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. » (Coste, Moore & Zarate, 1997 : 12).

Ce premier déplacement permet d'entrevoir autrement la place respective des langues, familiales ou scolaires notamment, et invite à repenser les modalités de leur prise en compte, de leur enseignement et de leur évaluation.

Un deuxième déplacement est également opéré dans le CECR, qui concerne la conception même des processus d'appropriation.

## **2.2. De l'apprentissage pour soi à l'usage social**

La communication est depuis longtemps un objectif primordial de l'apprentissage des langues, mais elle était jusque là conçue, dans les outils d'enseignement et d'apprentissage, comme une compétence sécable en « quatre habiletés », chacune étant enseignée et évaluée de manière distincte, comme si le fait de pouvoir, séparément, « s'exprimer » ou « comprendre » suffisait pour s'insérer dans des interactions sociales réussies.

Le CECR remet en question les quatre habiletés au profit de quatre catégories descriptives qui sont la production, la réception, l'interaction et la médiation. Ces deux dernières catégories permettent de mettre l'accent sur des pratiques communicatives effectives ; elles mettent en avant la relation dynamique entre la communication et l'apprentissage des langues, et entre l'utilisateur /apprenant de la langue et le contexte dans lequel la communication et l'apprentissage se produisent, en introduisant d'une part la notion d'interlocuteur bienveillant<sup>1</sup>, inspirée

---

1. Qui correspond également, dans le domaine des contacts de langues, au développement de ce que Porquier et Py (2004) nomment une « compétence exolingue », c'est-à-dire la capacité à gérer les ajustements conversationnels en fonction du degré supposé de compréhension de l'alloglotte.

des travaux de Vigotski et en incluant, d'autre part, la gestion des passages interlinguistiques.

On trouve un exemple de cette mise en oeuvre dans le passeport commun à tous les *Portfolios* européens des langues, qui propose notamment comme descripteur, pour le niveau A1 :

« je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. »

On voit ici comment sont valorisés les aspects interactionnels de la communication, qui engagent la co-responsabilité des participants de la rencontre, en intégrant en particulier les signes de coopération dans les échanges, sous la forme notamment de processus d'adaptation et d'étayages qui resituent l'apprenant dans son identité d'(inter-)locuteur.

### 3. LES *PORTFOLIOS*

Les *Portfolios* européens des langues (PEL) constituent les outils privilégiés de mise en oeuvre des orientations du CECR. Les *Portfolios* sont des outils européens de reconnaissance et de valorisation des savoirs linguistiques et culturels, construits sur une grille commune de références, et une même échelle de compétences. Cette grille, telle qu'on la trouve proposée dans le CECR, comprend les six niveaux suivants<sup>2</sup> :

#### A. Utilisateur élémentaire

A1. niveau introductif ou découverte

A2. niveau intermédiaire ou de survie

#### B. Utilisateur indépendant

B1. niveau seuil

B2. niveau avancé

#### C. Utilisateur expérimenté

C1. niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective

C2. maîtrise

On peut attribuer aux *Portfolios* trois fonctions principales :

2. Zarate & Gohard-Radenkovic (2004) regrettent, notamment en ce qui concerne la reconnaissance des compétences culturelles, le système de grille proposé, qui offre un caractère trop rigide, hiérarchisé, et dont le modèle de référence reste abstrait. Elles lui préfèrent, à la suite de Richterich, la notion plus souple de « cartes ». Nous retiendrons ici, pour notre part, l'effort de proposer des pistes communes pour la reconnaissance et la valorisation des compétences, la prise en compte de savoirs élargis incluant, notamment, l'interactant dans la compétence de communication, la possibilité de rendre compte de savoirs différenciés selon les langues, et la prise en compte des possibilités d'évolution et de transformation de ces savoirs dans le temps et selon les situations (voir aussi Richterich, 1998).

- une fonction **d'information**, dans le sens où il s'agit d'un document personnalisé, qui appartient à l'apprenant, et qui l'accompagne pendant tout un cycle de sa scolarité, pour évaluer ses compétences en langues et mentionner ses expériences d'utilisation et de découverte des langues ;
- une fonction **pédagogique** où l'évaluation participative joue un rôle de prise de conscience des critères pertinents d'apprentissage et de valorisation des savoirs et savoir-faire ;
- une fonction **éducative**, de valorisation du plurilinguisme par la prise en compte et le développement de compétences dans plusieurs langues chez l'apprenant dès le début et tout au long des apprentissages.

Les portfolios présentent une structure commune reconnaissable, qui permet ainsi la **mobilité**, par la circulation interne d'un cycle à l'autre du système éducatif, aussi bien qu'externe, d'une institution à l'autre, d'un pays à l'autre, et favorise la **continuité** des apprentissages :

- le **passport** permet de reconnaître, de prendre en compte et, éventuellement, de certifier des connaissances, compétences et aptitudes d'origines diverses et à portée fonctionnelle ;
- la **biographie langagière** retrace les parcours individuels marqués par les contacts et les rencontres avec les langues et leurs locuteurs, aussi bien que les expériences d'apprentissage et les niveaux de compétences acquis dans les différentes langues ;
- le **dossier** rassemble les documents, travaux, traces diverses qui témoignent de ce parcours et l'illustrent<sup>3</sup>.

Les portfolios européens des langues ont un statut quelque peu différent selon les pays dans lesquels ils sont adoptés. Certains états choisissent de les diffuser gratuitement aux collégiens et lycéens, alors que d'autres, comme la France, n'ont pas de politique unifiée en la matière. Certaines académies peuvent ainsi recommander l'utilisation des portfolios, certaines régions peuvent choisir de subventionner son achat, comme c'est déjà le cas pour les manuels scolaires. En l'absence d'une politique concertée, son achat reste à l'heure actuelle de la responsabilité des enseignants et des familles.

Nous présenterons ici certains descripteurs et quelques unes des activités proposés pour *Mon Premier Portfolio* (Debyser & Tagliante, 2000)<sup>4</sup> et pour le *Portfolio Européen des Langues Collège* (Castellotti, Coste, Moore & Tagliante, 2004) pour montrer comment à travers des questions, des incitations à la réflexion ou

---

3. Les **dossiers** constituent pour l'élève le lieu où celui-ci choisit ce qu'il souhaite « montrer » (projets, certifications, documents culturels, etc). On peut considérer que d'autres aspects des **Portfolios** (comme la première partie de la **biographie langagière**) constituent des lieux plus privés, que l'apprenant pourrait choisir de ne pas informer. Ils constituent, remplis ou non, des déclencheurs privilégiés pour la réflexion et la découverte, et leur potentiel de valorisation et de légitimation des pratiques ne saurait en être réduit.

4. Voir aussi Tagliante (1999).

des propositions de tâches à effectuer individuellement ou en groupes, peut être associée à l'apprentissage, pour les apprenants, la compréhension du plurilinguisme, tout en favorisant la réflexion sur les fonctionnements du langage, les stratégies de communication, et celles d'apprentissage<sup>5</sup>.

Nous nous attacherons notamment à étudier la façon dont la mise en oeuvre de ces activités demande chez les apprenants une réactivation de connaissances construites préalablement (dans d'autres langues ou dans celle de l'école), pour analyser et interpréter des environnements linguistiques nouveaux.

#### 4. PRINCIPES DIRECTEURS POUR UN *PORTFOLIO* PLURILINGUE

Tout en restant dans le schéma général décrit ci-dessus, les *Portfolios* primaire et collège tiennent compte des spécificités du public en termes d'âge, de pré-occupations et de contexte d'utilisation (essentiellement scolaire), de manière à en faire un outil de réflexion pertinent pour les élèves mais aussi pour les enseignants.

Ce souci a conduit à opérer des simplifications et des adaptations terminologiques, de manière à ce que les enfants et les adolescents utilisateurs perçoivent directement la portée des descripteurs. Par exemple, le descripteur conversation niveau A1 « peut comprendre des expressions quotidiennes pour satisfaire à des besoins simples de type concret si elles sont répétées, formulées directement, clairement et lentement par un interlocuteur compréhensif » (CRCE, p. 62), se décline notamment, dans *Mon premier Portfolio*, en « Quand je parle, je peux dire que je ne comprends pas, demander de répéter » et dans le *Portfolio collège* en « Je peux dire que je ne comprends pas et demander de répéter plus lentement ou de reformuler, quand je ne connais pas un mot, je peux demander comment on le dit et le répéter, je peux demander à quelqu'un d'épeler un mot que je ne comprends pas ou que je ne connais pas » (p.17).

Ces deux versions (primaire et collège) des *Portfolios* proposent également, pour chaque niveau de compétence, un espace ouvert et plus individualisé, où les élèves, en complétant l'énoncé « je peux aussi », peuvent voir reconnues des capacités spécifiques.

Ils intègrent ainsi la prise en compte de parcours diversifiés d'apprentissage des langues, mais aussi la construction d'une compétence plurilingue et la prise de conscience de sa construction, par la mise en regard, dans la même grille, de niveaux de compétence dans les différentes langues.

Un accent tout particulier est également porté sur l'importance des méthodes de travail et des stratégies mobilisées, notamment pour tout ce qui concerne la question des passages d'une langue à d'autres. Ces opérations impliquent de prendre appui sur le « déjà-là » en termes à la fois linguistique, culturel, métalinguistique et cognitif, c'est-à-dire en articulant le plan des pratiques et celui des représentations. Quatre principes ont dirigé l'élaboration concrète des *Portfolios* : la non-séparation des apprentissages scolaires et, plus généralement, sociaux ;

---

5. En ce sens, les *Portfolios* sont des outils complémentaires des manuels, offrant aux apprenants et aux enseignants un espace de réflexion distanciée sur leurs pratiques conjointes, tout en les incitant éventuellement à expliciter ces pratiques ou à les réorienter.

l'articulation des apprentissages linguistiques entre eux ; l'intégration des activités réflexives et stratégiques dans les processus d'apprentissage ; et le décroisement et la transversalité entre les différents types de connaissance.

La valorisation du plurilinguisme, en tant que ressource et objectif, s'impose comme le fil directeur de ces quatre principes<sup>6</sup>.

#### 4.1. Une articulation entre les vécus scolaires et non-scolaires, ainsi qu'entre la langue de scolarisation et les autres langues

Dans *Mon premier Portfolio*, la partie **dossier** intitulée « Mes contacts avec d'autres langues et d'autres cultures », permet de visualiser l'espace linguistique et culturel dans lequel évoluent les élèves, en prenant en compte le fait que certaines langues et cultures peuvent être plus ou moins familières, plus ou moins pratiquées, plus ou moins reconnues :

Je parle, je comprends, je connais...

Je parle.....  
Je parle aussi.....  
avec.....



Je comprends une ou plusieurs langues  
à l'oral seulement.....  
à l'écrit seulement.....  
à l'oral et à l'écrit.....



Je peux reconnaître d'autres écritures :  
.....  
.....



Et aussi :

.....  
.....

Dans la première partie de la **biographie langagière** du *Portfolio collège*, intitulée « Mes contacts avec plusieurs langues et cultures », cette dimension s'élargit pour inclure, dans une perspective plus sociolinguistique, l'histoire des rencontres avec les langues et les cultures :

« Tu pourras indiquer les langues que tu parles dans différents lieux, y compris ta langue maternelle : à la maison, à l'école, avec d'autres membres de ta famille, avec tes copains, etc. même si tu penses que tu ne les parles pas très bien. » (p. 5).

6. Ce qui, là aussi, conduit à prendre de la distance vis-à-vis des manuels en usage, destinés à l'apprentissage d'une seule langue et peu à même, généralement, de valoriser des acquis transversaux et / ou extérieurs à l'école.

Ces exemples traduisent la volonté de restituer la place des langues familiales dans l'éventail que constituent les répertoires linguistiques et culturels, et remettent en cause l'habituelle rupture entre acquis sociaux et apprentissages scolaires. Les Instructions officielles de l'école primaire insistent sur le fait que l'enseignement des langues étrangères et régionales « vise aussi à faire découvrir l'enrichissement qui peut naître de la confrontation à d'autres langues, d'autres cultures et d'autres peuples, *y compris lorsqu'ils sont liés à l'histoire personnelle ou familiale de certains élèves de la classe* » (BOEN hors série n° 1, 14 février 2002, p.76)<sup>7</sup>.

On retrouve cette préoccupation dans le choix de présenter dans une même grille d'auto-évaluation, des descripteurs communs qui permettent de situer ses compétences dans les différentes langues considérées, y compris la langue de l'école et les langues de la famille<sup>8</sup>.

C'est aussi ce qui a conduit à décliner l'ensemble des six niveaux d'échelle contenus dans le CECR, les niveaux plus avancés (C1, C2), qui peuvent difficilement être atteints dans les langues enseignées uniquement à l'école à ce niveau d'étude, pouvant en revanche décrire des compétences acquises dans la langue de l'école ou dans celles des familles.

[illegible]

Les répertoires sont ici conçus comme des ensembles composites, qui incluent différentes formes de pluralités constitutives qui le configurent de façon dynamique : pluralité des ressources linguistiques, des représentations, des contextes, des stratégies et compétences, distribuées et évolutives dans l'espace et dans le temps. La prise en compte de l'ensemble des langues du répertoire

7. Nos italiques dans le texte.
8. Rappelons en effet que, d'une part, la langue de l'école n'est pas nécessairement la langue parlée à la maison par tous les enfants et que, d'autre part, même lorsque c'est le cas, différentes variétés peuvent en être pratiquées. Enfin, cela permet de prendre en compte que, même en français, certaines compétences restent en cours de constitution.



dans un outil de description permet ainsi de réinvestir d'autres aspects que ceux purement fonctionnels ou instrumentaux sur lesquels se fonde généralement l'enseignement des langues, en particulier la dimension identitaire.

## 4.2. La prise en compte et la valorisation des circulations interlinguistiques

Le *Portfolio collège* propose, de manière explicite, des méthodes qui favorisent les appuis et légitiment les passages d'une langue à d'autres (y compris la langue de l'école). La compétence de médiation, comprise comme la capacité à gérer les passages, bien que constituant une orientation importante du CECR, se trouve toutefois rarement mise en avant dans les outils d'apprentissage des langues. Un effort particulier pour le développement de cette dimension est mis en oeuvre dans différentes parties de la biographie langagière. Les exemples suivants thématisent les formes de relais plurilingues et les étayages réciproques que les langues peuvent apporter dans les apprentissages (à la fois linguistiques et disciplinaires) (voir aussi Coste, 2001a).

J'ai déjà communiqué en me servant de plusieurs langues traduit des textes d'une langue dans une autre
servi d'interprète
résumé dans une langue un texte d'une autre langue
travaillé avec des dossiers où il y avait des textes dans différentes langues
fait des exposés en changeant de langue, en résumant d'une langue dans une autre
participé à des conversations où on parlait des langues différentes et où on se comprenait
fait des exposés dans une langue à partir de notes que j'avais prises dans une autre
Écouté des programmes de télévision où je pouvais changer la langue en cours de route en essayant de ne pas perdre le fil
Dit au professeur d'une langue ce que je faisais ou avais fait quand j'en apprenais une autre

( « Tout ce que j'ai déjà fait », p. 11)

Les extraits qui suivent répondent à un double objectif : d'une part, ils visent la déstabilisation des représentations qui conduisent à n'entrevoir que les influences négatives des relations entre les langues, tant chez les élèves que chez leurs enseignants. A travers les extraits présentés ci-dessus, on vise à sensibiliser au fait que les langues ne sont pas des ensembles stables et finis, qui s'apprennent de manière séparée, linéaire et régulière. Leur appropriation se construit selon des processus dynamiques, marqués par des phénomènes de contacts entre les langues et les cultures.

D'autre part, ils exemplifient des stratégies inter et translinguistiques où l'appui sur des langues connues joue le rôle de tremplin pour l'entrée dans les systèmes moins connus, mais où on peut aussi espérer un bénéfice en retour, de l'approche de langues inconnues vers la réflexion sur les langues familières :

*...pour me servir des autres langues que je connais :*

« Apprendre une nouvelle langue n'est pas « commencer à zéro » ! La langue ou les langues de la famille, celle de l'école, les langues étrangères déjà apprises servent aussi à découvrir mieux et plus vite une nouvelle langue » (p.14)

« Si deux langues se ressemblent un peu dans leur prononciation, leur vocabulaire, leurs constructions, je peux les « mélanger » sans m'en rendre compte, en parlant ou en écrivant. C'est normal, c'est utile et c'est transitoire » (p.14)

« Je peux essayer de deviner le sens des mots que je ne connais pas en m'aidant de leur ressemblance avec ma langue ou avec une autre langue que je connais » (p. 18)

De tels conseils invitent ainsi explicitement à rapprocher les expériences diverses d'apprentissages linguistiques, comme l'appelait déjà de ses vœux un précédent numéro de *Repères* (voir en particulier Charmeux, 1992 ; Ducancel, 1992. Mais voir aussi Perregaux et al Dir. 2003).

#### **4.3. Un travail de réflexion plus général sur les langues, leurs usages et leur apprentissage**

La **biographie langagière** du *Portfolio collège* intègre également des parties consacrées aux manières d'apprendre les langues, à la fois en termes de représentations et d'expériences déjà disponibles, ainsi que de conseils pour mieux apprendre et s'appuyer sur des « astuces et méthodes » qui permettent de réfléchir aux stratégies possibles ou déjà mises en oeuvre.

Le premier objectif consiste donc à démonter des représentations ordinaires circulantes, souvent observées notamment chez de jeunes apprenants, comme le fait de considérer les langues comme des catalogues de mots, ou encore de concevoir l'apprentissage comme le résultat mécanique de répétitions solitaires (voir Castellotti & Moore, 2002).

« Apprendre une langue, ce n'est pas seulement bien se souvenir de mots de vocabulaire ou savoir par cœur des règles de grammaire. C'est aussi participer à des conversations, essayer de lire un article de journal ou de suivre une émission à la télévision, chanter une chanson dans la langue étrangère, jouer un petit rôle dans une pièce de théâtre, « se débrouiller » lors d'un voyage à l'étranger aussi bien que savoir consulter un dictionnaire bilingue ou monolingue. Les langues s'apprennent à l'école et en dehors de l'école, en écoutant, en lisant, en parlant, en écrivant. » (ce que j'ai fait pour apprendre les langues, p. 8)

Il s'agit aussi de contribuer à enrichir la compétence stratégique (Richterich, 1998), à la fois pour valoriser les méthodes spontanément mobilisées par les apprenants en situation, et en élargir l'éventail, ainsi que pour suggérer aux enseignants d'autres voies pour diversifier les outils et méthodes d'enseignement :

« Pour bien apprendre et pour mieux choisir telle ou telle démarche, il est important que tu connaisses aussi d'autres façons d'apprendre que celles que tu utilises le plus ou que tu penses préférer. Apprendre les langues peut se faire de bien des manières et on n'apprend certainement pas une

deuxième ou troisième langue comme on a appris une première ». (Mes manières d'apprendre les langues. Astuces et méthodes, p. 12).

Le *Portfolio européen des langues* invite l'apprenant à mieux prendre conscience de ce qu'il fait ou pourrait faire pour apprendre les langues. En l'incitant à réfléchir sur ses manières de mobiliser des savoirs et des savoir-faire susceptibles de l'aider à améliorer sa façon de parler, à mieux comprendre ou vérifier ce qu'il entend ou lit, à apprendre de nouveaux mots, à augmenter ses connaissances grammaticales, etc., on contribue à développer son autonomie, à faire évoluer ses représentations et à consolider ses stratégies d'apprentissage. Comme le rappelle Daniel Coste, « c'est une véritable "culture d'apprentissage" qui se construit ainsi peu à peu, cependant que s'affine et s'affirme la capacité d'autoévaluation et de prise de conscience de son propre "style" pour apprendre. » (Coste, 2003 : 11).

#### **4.4. Plurilinguisme et perspective intégrée des apprentissages**

Le *Portfolio collège* présente la particularité d'introduire un deuxième livret intitulé « Les langues et leur diversité », dont l'objectif est à la fois de contextualiser la diversité des langues, leur fonctionnement, ainsi que leurs rôles, statuts et fonctions et de contribuer à alimenter la réflexion et les dossiers, notamment pour les élèves n'ayant que peu de contacts avec des cultures diverses.

Ce livret adopte une démarche appuyée sur des déclassements disciplinaires, qui permettent d'envisager les langues dans leurs dimensions historique, géographique et socioculturelle, comme le laisse entrevoir l'extrait ci-dessous :

« Certaines de ces langues sont comprises et utilisées dans le monde entier, tandis que d'autres langues ne le sont que dans une région particulière. Il arrive que les personnes plus âgées parlent encore des langues qu'on parlait couramment autrefois, mais qui sont de moins en moins utilisées aujourd'hui dans la vie courante. Certaines langues sont parlées par de grands nombres de locuteurs, d'autres ne sont parlées que par des petits groupes.

[...]

Il suffit de nous promener dans notre propre pays, ou dans notre région, pour entendre parler d'autres langues : dans la rue, dans le bus ou le métro, en faisant les courses au marché ou dans un grand magasin. Peut-être que dans ta classe aussi, certains de tes camarades connaissent et parlent d'autres langues, à la maison ou avec certains membres de leur famille ». (Ce que je peux découvrir à propos des langues et de leur diversité, p.3)

Cette présentation du livret 2 donne corps au plurilinguisme et le démystifie, en le rapprochant de l'expérience des élèves et en l'insérant dans leur quotidien. Les élèves peuvent alors se reconnaître comme les acteurs de ce plurilinguisme ou du moins se trouver en passe de le devenir.

Une des particularités du livret « Les langues et leur diversité » est de se présenter comme un objet multilingue : diverses langues et écritures sont proposées, à titre illustratif, ou le plus souvent comme support des activités. L'objectif de ce livret n'est pas seulement d'apporter des informations sur des langues connues, en cours d'apprentissage, ou inconnues. Son enjeu principal est de développer une conscience du plurilinguisme, en même temps que des pratiques réfléchies d'entrée dans les langues. Il propose des pistes pour réaliser des projets collectifs,

en classe ou à l'extérieur, afin de mieux comprendre et d'expérimenter la diversité des langues dans le monde, leur caractère historique (« familles de langues »), les contacts que les langues entretiennent entre elles (« emprunts »), les liens entre leurs usages et les rapports sociaux, etc. (voir aussi Dabène, 1992 et 2003 ; Hawkins, 1992 ; Perregaux, 1993 ; Moore, 1995 et Moore éd. 1995 ; Candelier éd. 2003 entre autres).

Six domaines thématiques, déclinés chacun sur une ou deux pages, s'offrent comme un guide de réflexion sur les langues dans le monde, les différents systèmes d'écriture, les emprunts et les racines, les familles de langues, leurs fonctionnements, et sur la découverte de leur caractère à la fois universel et culturellement situé.

Ces différentes entrées, appuyées sur des démarches comparatives réflexives, cherchent à favoriser les nécessaires mises à distance des fonctionnements de son propre système linguistique et culturel, pour mieux appréhender à la fois les éléments communs et les éléments de différenciation entre sa (ses) langue(s)/ culture(s) et les autres.

La décentration s'inscrit ici comme un élément-clef de l'apprentissage :

« Le rapport premier au langage, pour chacun d'entre nous, est fait d'évidence, de connivence, de transparence, d'automatisme. Il conduit les élèves - surtout ceux qui sont monolingues - à assimiler leur langue maternelle au langage, à confondre le fonctionnement de leur langue avec le fonctionnement de toutes les langues. Or, c'est là un des obstacles les plus importants lorsqu'il s'agit de réfléchir au fonctionnement de la langue, d'apprendre une autre langue et, peut-être surtout, de s'ouvrir aux autres. La prise en compte de langues diverses, présentes ou non dans la classe, le « détour par d'autres langues » constitue ainsi un mécanisme clé de ces démarches, qui permet aux élèves d'aborder des phénomènes qu'ils ne peuvent « voir » en français » (De Pietro, sous presse).

Les activités proposées s'articulent autour de trois moments-clefs : un apport d'informations sur les situations linguistiques, que les apprenants vont être encouragés dans un second temps à contextualiser et à ancrer dans leur quotidien. Des tâches orientées de découverte sont en effet proposées, individuellement ou en groupe. Ces mises en situation de recherche, qui doivent permettre aux élèves de construire leur propre corpus de données linguistiques, encouragent la réflexion, l'analyse et la manipulation des données langagières, orientées par un certain nombre de tâches que propose le livret. Un troisième temps, celui d'une théorisation collective, permet la synthèse des informations, la confrontation des hypothèses et la mise en forme des observations. Cette dernière étape s'ouvre en général sur une confrontation avec les fonctionnements des langues que l'on connaît déjà, ou sur la préparation à l'apprentissage de langues nouvelles (avec, par exemple, la confection de lexiques multilingues, de grammaires comparatives, de règles d'usages).

Les tâches encouragent les apprenants à manipuler les langues et à analyser leurs fonctionnements (linguistique ou socioculturel), à construire et valider des hypothèses, à envisager des solutions de remplacement. Elles invitent à observer et organiser, systématiser et théoriser les expériences.

Ainsi, dans l'exemple suivant, on invite les élèves à travailler sur des documents connus (ici les bandes dessinées) dans des langues qui ne le sont pas. L'enjeu est de leur faire prendre conscience des fonctionnements très diversifiés des différentes langues, qui ne peuvent se concevoir comme un simple calque de leur(s) propre(s) langue(s) :

« Les langues ne fonctionnent pas toutes de la même façon. Certaines langues collent ou séparent les mots (comme par exemple les verbes et leurs temps), ou ordonnent les mots d'une certaine façon, qui n'est pas la même pour d'autres langues ».

### **Avec Astérix**

Avec ta classe, choisissez une bande dessinée (par exemple Astérix ou Tintin) dans une langue que personne ne connaît (vous pouvez trouver des extraits sur l'Internet).

Photocopiez une page du livre dans la langue inconnue, et la même en français, pour chacun dans la classe.

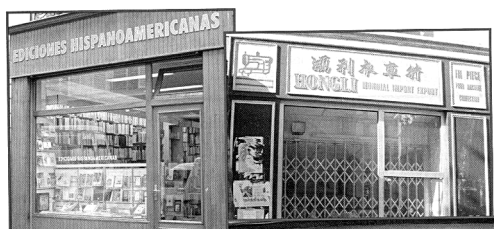
- ☐ En ne regardant d'abord que la version en langue inconnue, que pouvez-vous découvrir sur cette langue ? Par exemple, quels sont les mots que vous pouvez comprendre sans avoir besoin de vérifier leur sens dans un dictionnaire ?
- ☐ Pouvez-vous essayer de comprendre comment fonctionne cette langue ? Par exemple, est-ce qu'il y a des articles ? Comment distingue-t-on le féminin du masculin ? Comment indique-t-on le pluriel dans cette langue ? Que remarquez-vous sur la conjugaison des verbes ?
- ☐ Pouvez-vous établir une petite grammaire de vos découvertes dans cette langue ? Si possible, vérifiez-en l'efficacité en la proposant comme aide de lecture à un camarade d'une autre classe.
- ☐ Ensuite, en comparant la version en langue inconnue avec la version française, pouvez-vous faire des remarques complémentaires, par exemple à propos des mots qui se ressemblent, ou sur les différences de construction des éléments grammaticaux. Remarquez-vous d'autres choses encore ? » (les fonctionnements des langues, p. 12)

Ce type de travail vise à la fois à faire évoluer des représentations, à permettre l'appréhension de phénomènes d'ordre linguistique et sociolinguistiques, à s'approprier des outils conceptuels (« emprunts », « racines »), et à développer des stratégies d'entrée dans les langues, transférables d'un contexte et d'une langue à d'autres.

Cela correspond en tous points aux orientations des Instructions officielles pour l'école primaire, qui indiquent que « la découverte de ces langues [étrangères ou régionales] est un appui pour consolider la réflexion sur la langue française » (BOEN hors série n° 1, 14 février 2002, p. 65).

Une partie importante du livret 2 est réservée à l'étude des systèmes d'écriture et permet de situer les alphabets à l'intérieur d'un ensemble plus vaste de co-

dification graphique, de même que ce travail de découverte invite à d'autres lectures de l'environnement scriptural urbain<sup>9</sup>.



Ce type d'approche ouvre aussi sur une interdisciplinarité plus large. Ici, par exemple, après avoir proposé aux élèves une réflexion sur les langues présentes dans leur environnement, leur diversité, leurs rapprochements et les différents moyens de les transcrire, on notera les rapprochements possibles avec des activités en histoire ou plus généralement, dans les autres disciplines des sciences humaines :

Tu peux aussi t'intéresser aux hiéroglyphes des Anciens Egyptiens. Il peut s'en trouver des illustrations dans ton livre d'histoire. Si ce n'est pas le cas, tu peux aussi vérifier sur une encyclopédie ou en visitant les sites internet de différents musées. Quelles images se cachent derrière les hiéroglyphes ? Peux-tu trouver d'autres langues, anciennes ou modernes, qui fonctionnent un peu de la même façon ? (Les systèmes d'écriture, p. 7)

## 5. CONCLUSION

Les *Portfolios européens des langues* présentent ainsi plusieurs zones d'originalité. Ils se présentent comme des outils transversaux pour les langues, marqués par une forte dimension européenne (un outil commun, présentant la même structure, la même grille de références et les mêmes échelles de compétences), **plurilingue** (un seul objet pour l'ensemble des langues, un outil multilingue aux fonctions inter et translinguistiques, dont l'enjeu est de construire une compétence plurilingue chez l'élève), et le développement d'une **culture éducative commune** (notamment autour de la valorisation du capital linguistique et pour son rôle de pont entre l'école et les familles).

Ce travail s'inscrit directement dans les orientations européennes d'ouverture au plurilinguisme et à la pluralité, en favorisant l'accès à des langues diverses, en

9. Pour G. Haas (1995) par exemple, il est très difficile pour les élèves de comprendre le fonctionnement de l'écriture du français, qui suit à la fois un double principe, phonographique et sémiographique (noter du son / noter du sens). En particulier, la fonction sémiographique du français est masquée sous des expressions telles que « marques d'accord », ou « terminaisons ». Un travail centré sur l'étude de différents systèmes d'écritures (anciens et modernes) permet d'appréhender l'écriture du français comme un système parmi d'autres, qui fonctionne selon des principes qui peuvent être identifiés et décrits. Le détour par d'autres systèmes permet aussi de resituer le système du français au sein d'un ensemble plus large, et de mieux percevoir la notion de « code » dans l'écriture (voir aussi Moore, 1995).

encourageant la mise en place de représentations positives des langues et de leur apprentissage, et en permettant chez les apprenants la valorisation et la construction de compétences plurilingues. Le plurilinguisme est ici à la fois objectif et atout d'apprentissage.

De telles perspectives entraînent des déplacements importants. En particulier :

- les compétences en jeu ne sont pas conçues comme des ensembles stables ; les répertoires linguistiques et culturels sont à la fois complexes, pluriels, et dynamiques ;
- les contacts de langues et les passages et mises en écho d'une langue à d'autres sont ici constitués en ressources, pour en exploiter le potentiel d'apprentissage ;
- les représentations sociales et linguistiques sont prises en compte dans leurs liens avec les pratiques ; en ce sens elles constituent aussi des ressources pour le locuteur-apprenant ;
- l'exploitation de ces différentes ressources, visualisées et valorisées dans les portfolios, dessine l'itinéraire identitaire de bi-/plurilingue et d'apprenant (tel que celui-ci souhaite le faire apparaître) de chaque titulaire de *Portfolio*.

Les *Portfolios* permettent de reconnaître différents seuils, mais aussi la possibilité de ruptures, passagères ou plus durables, dans le développement des compétences dans les différentes langues. Ils offrent un espace de reconnaissance aux pratiques métissées et aux alternances de langues, que celles-ci marquent des usages communicatifs, des indices d'apprentissage liés aux contacts entre les langues, ou qu'elles contribuent à la mise en relation des savoirs.

Sur le plan de la gestion des apprentissages, les interactions visées entre les langues invitent à l'innovation dans les méthodologies et les démarches pédagogiques, et la transformation des pratiques enseignantes. Ces orientations impliquent notamment la prise en compte et la valorisation des circulations interlinguistiques, une articulation entre les vécus scolaires et non-scolaires, et un travail de réflexion sur les langues et leur apprentissage. Elles plaident pour une perspective intégrée des apprentissages appuyée sur des décroissements disciplinaires, et incitent à réfléchir à la mise en place d'une culture éducative partagée, autour d'une didactique des langues et du plurilinguisme (Billiez éd. 1997).

## Bibliographie

- BEACCO, (J.-C.) et BYRAM, (M.), 2002, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- BILLIEZ (J.), éd, 1997, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-Lidilem.
- CANDELIER (M.), éd, 2003, *L'éveil aux langues à l'école primaire*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.

- CASTELLOTTI (V.), 2001a, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, Clé International.
- CASTELLOTTI (V.), 2001b, Retour sur la formation des enseignants de langues : quelle place pour le plurilinguisme ?, *Études de linguistique appliquée*, 123-124, 365-372.
- CASTELLOTTI (V.) & MOORE (D.), 2002, *Représentations sociales des langues et enseignements*, Politique linguistique, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CASTELLOTTI (V.), COSTE (D.), MOORE (D.), & TAGLIANTE (C.), 2004, *Portfolio européen des langues collège*, Paris, Didier / ENS / CIEP.
- CHARMEUX (E.), 1992, Maîtrise du français et familiarisation avec d'autres langues, *Repères*, n° 6, 155-172.
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- COSTE (D.), 2001a, De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ?, dans V. Castelletti (Dir.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Collection Dyalang, Publications de l'université de Rouen, 191-202.
- COSTE (D.), 2001b, Compétence bi/plurilingue et in sécurité linguistique. *L'École Valdôtaine*, Supplément au n° 54, 10-18.
- COSTE (D.), 2002, Compétence à communiquer et compétence plurilingue, *Notions en questions*, n° 6, 115-123.
- COSTE (D.), 2003, Le Portfolio Européen des Langues (PEL). Un instrument au service de la continuité et de la mobilité, *L'École Valdôtaine*, n° 61 Supplément, 7-11.
- COSTE (D.), MOORE (D.) & ZARATE (G.), 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Langues vivantes. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, études préparatoires*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- DABENE (L.), 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- DABENE (L.), 1992, Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères, *Repères*, n° 6, 13-21.
- DABENE (L.), 2003, Préface, dans CANDELIÉ, M. (éd.) : *L'éveil aux langues à l'école primaire*, Bruxelles, De Boeck, 13-17.
- DE PIETRO (J.-F.), 2003, La diversité au fondement des activités réflexives, *Repères*, n° 28.
- DEBYSER (F.) & TAGLIANTE (C.), 2000, *Mon premier portfolio*, Paris, Didier / CIEP.
- DUCANCEL (G.), 1992, Enseignement des langues vivantes et enseignement du français à l'école : des interactions et des recherches à construire, *Repères* n° 6, 3-11.
- HAAS (G.), 1995, Qui ne connaît aucune écriture étrangère ne connaît pas la sienne à fond, dans Moore (D.), (éd.) : *L'Éveil au langage, Notions en Questions*, n° 1, 153-162.
- HAWKINS (E.), 1992, La réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire, *Repères* n° 6, 41-56.



- MOORE (D.), (éd.), 1995, *Notions en questions* n° 1 « L'éveil au langage », Paris, ENS Éditions.
- MOORE (D.), 1995, Éduquer au langage pour mieux apprendre les langues, *Babylonia*, n° 2 /95, 26-31.
- PERREGAUX (Ch.), 1993, Awareness of Language. Prise de conscience de l'usage, du fonctionnement et de la diversité des langues, *La Lettre de la DFLM* n° 13, 7-10.
- PERREGAUX (Ch.), de GOUMOËNS (Cl.), JEANNOT (D.) & DE PIETRO (J.-F.), (Dir.) 2003, *Éducation au langage et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*, Neuchâtel, secrétariat général de la CIIP.
- PORQUIER (R.) & PY (B.), 2004, *Apprentissage d'une langue étrangère et contexte*, Paris, Didier / CREDIF « Essais ».
- RICHTERICH (R.), 1998, La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication. *Le Français dans le Monde, Recherches et applications* : Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, 188-212.
- TAGLIANTE (Ch.), 1999, Mon premier portfolio des langues. Portfolio pour l'apprentissage et l'évaluation des langues étrangères pour les enfants de 9-11 ans, *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 10, 230-241.
- ZARATE (G.) & GOHARD-RADENKOVIC (A.), 2004, (éds), La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte. *Les Cahiers du CIEP*.