

Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale

Un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues

David Newby, Rebecca Allan, Anne-Brit Fenner,
Barry Jones, Hanna Komorowska et Kristine Soghikyan



PEPELF

Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale

Le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe s'investit depuis 1995 dans la promotion d'approches innovantes dans le domaine de l'éducation aux langues, en contribuant à mettre en œuvre et à disséminer de bonnes pratiques.

Les activités du CELV s'inscrivent dans le cadre de programmes à moyen terme et s'articulent autour de projets de recherche et développement. Ceux-ci sont conduits par des équipes d'experts internationales et portent notamment sur la formation de démultiplicateurs, la promotion du développement professionnel des enseignants et la création de réseaux d'expertise. Les publications du CELV résultant de ces activités reflètent l'engagement et l'implication active des participants et, en particulier, des équipes de coordination des projets.

Le deuxième programme à moyen terme du CELV (2004-2007) a comme thème général « Les langues pour la cohésion sociale: l'éducation aux langues dans une Europe multilingue et multiculturelle ». A travers cette approche thématique, le programme vise à répondre à l'un des défis majeurs auquel nos sociétés doivent faire face en ce début de XXI^e siècle, en mettant en exergue le rôle que l'éducation aux langues peut jouer dans l'amélioration de l'intercompréhension et du respect mutuel entre citoyens en Europe.

Fondé à Graz, en Autriche, le CELV est un « Accord partiel élargi » du Conseil de l'Europe auquel 33 des Etats membres de l'Organisation ont adhéré à ce jour. S'inspirant des valeurs intrinsèques du Conseil de l'Europe, le CELV soutient la préservation de la diversité linguistique et culturelle et encourage le plurilinguisme et le pluriculturalisme des citoyens européens. Ses activités sont complémentaires à celles de la Division des politiques linguistiques, l'organe du Conseil de l'Europe chargé de l'élaboration de politiques et d'outils de planification politique en matière d'éducation aux langues.

Informations complémentaires sur le CELV et ses publications:

Centre européen pour les langues vivantes (CELV)

Nikolaipplatz 4

A-8020 Graz

Autriche

<http://www.ecml.at>

Cette publication peut être téléchargée à l'adresse suivante:

<http://www.ecml.at/epostl>

Les vues exprimées dans cet ouvrage sont de la responsabilité des auteurs et ne reflètent pas nécessairement la ligne officielle du Conseil de l'Europe.

© Conseil de l'Europe, février 2007

1 Les trente-trois Etats membres de l'Accord partiel élargi du CELV sont les suivants: Albanie, Andorre, Arménie, Autriche, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Croatie, Chypre, République tchèque, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Roumanie, République slovaque, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse, «l'ex-République yougoslave de Macédoine», Royaume-Uni.



Introduction	5
Déclaration personnelle	9
Auto-évaluation	13
Dossier	61
Glossaire	75
Index	83
Guide d'utilisation	85

Ce document a été produit dans le cadre du projet du Centre européen pour les langues vivantes :
Du Profil au Portfolio: un cadre de réflexion pour la formation des enseignants en langues

Pour plus de renseignements, consulter l'adresse suivante:
<http://www.ecml.at/epostl>



Qu'est-ce que le PEPELF?

Le Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale (PEPELF) est un document destiné aux étudiants qui entrent en formation initiale d'enseignant. Il vous invite à réfléchir sur les connaissances didactiques et les compétences nécessaires pour enseigner les langues vivantes, vous aide à évaluer vos propres compétences didactiques et vous permet de suivre vos progrès et d'enregistrer vos expériences pratiques d'enseignement tout au long de votre formation d'enseignant.

Principaux objectifs du PEPELF

1. Vous encourager à réfléchir aux compétences qu'un enseignant s'efforce d'acquérir et au savoir sous-jacent qui alimente ces compétences ;
2. vous aider à vous préparer à votre futur métier dans diverses situations d'enseignement ;
3. encourager les échanges entre vous et les autres étudiants, avec vos formateurs et avec vos tuteurs ;
4. faciliter l'auto-évaluation de vos compétences en cours d'acquisition ;
5. fournir un outil qui vous aide à visualiser vos progrès.

Contenu du PEPELF

Le PEPELF contient les sections suivantes:

- une section de **déclaration personnelle** qui vous aide, au commencement de votre formation d'enseignant, à réfléchir aux questions générales relatives à l'enseignement ;
- une section d'**auto-évaluation** composée de descripteurs de compétences (capacité de faire) destinés à faciliter la réflexion et l'auto-évaluation ;
- un **dossier** dans lequel vous pouvez rendre transparent le résultat de votre auto-évaluation, afin de fournir des éléments de progrès probants et enregistrer des exemples de travaux en relation avec l'enseignement ;
- un **glossaire** des termes les plus importants concernant l'apprentissage et l'enseignement des langues utilisés dans le PEPELF ;
- un **index** des termes utilisés dans les descripteurs ;
- un **guide d'utilisation** qui fournit des informations détaillées sur le PEPELF.

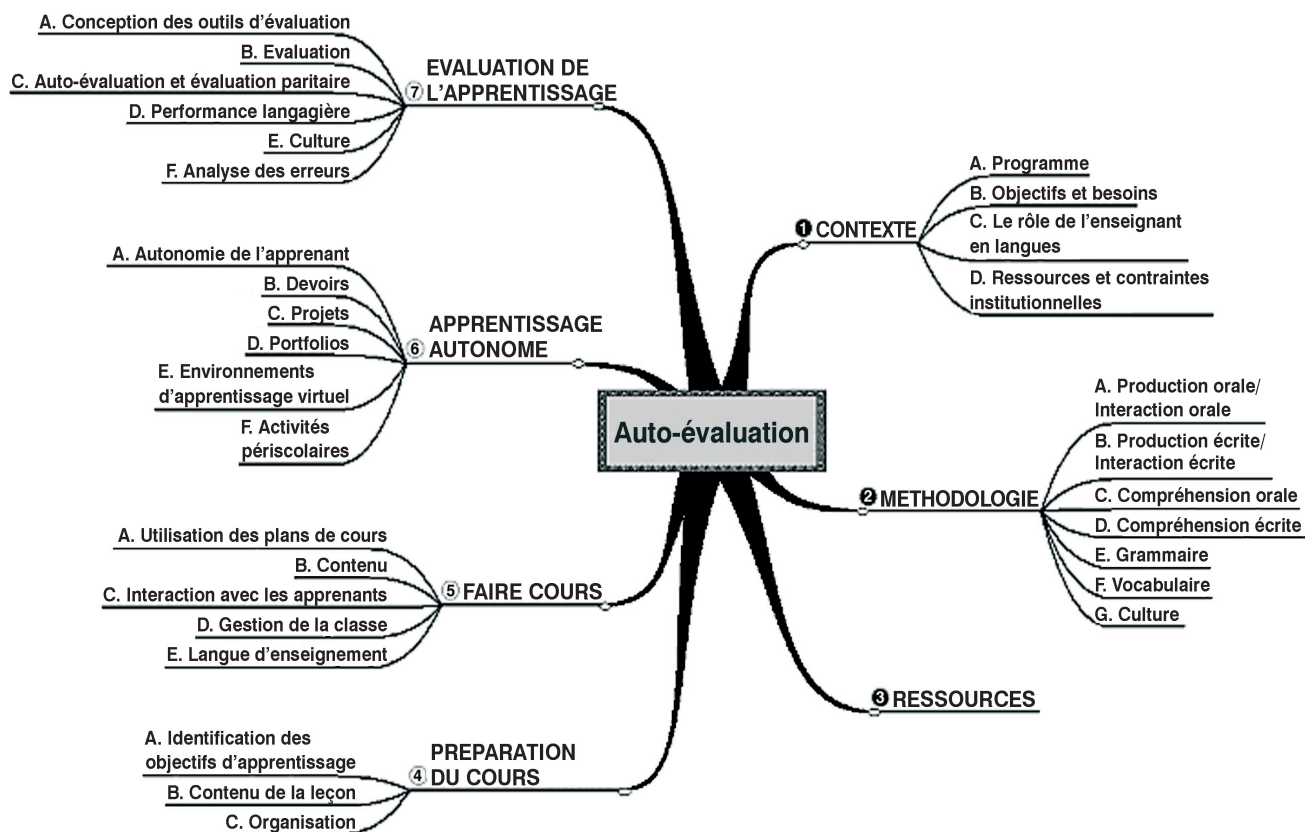
Les descripteurs de l'auto-évaluation

Les 193 descripteurs de compétences liées à l'enseignement des langues, qui composent la section d'auto-évaluation, se trouvent au cœur du PEPELF. On peut considérer ces descripteurs comme l'ensemble des compétences fondamentales que les enseignants en langues doivent s'efforcer d'acquérir.



Catégorisation des descripteurs

Les descripteurs sont regroupés en sept catégories générales. Elles représentent les domaines dans lesquels les enseignants doivent avoir des connaissances et des compétences diverses et sont amenés à prendre des décisions relatives à l'enseignement. Chaque intitulé a été divisé en sous-rubriques, comme suit :



Echelles d'auto-évaluation

Chaque descripteur est accompagné d'une case qui vous aide à visualiser et à représenter graphiquement votre propre niveau de compétence. Vous pouvez colorier la case en fonction de votre propre évaluation. Ceci peut être fait à différents moments de votre formation d'enseignant.

A la fin de votre programme de formation d'enseignant, vous pouvez par exemple obtenir une case qui se présente de la façon suivante.

- Je suis capable de créer une atmosphère positive qui incite les apprenants à participer aux activités de production orale.





Dans l'exemple ci-dessus, l'étudiante concernée a effectué une auto-évaluation à trois étapes de sa formation d'enseignante, lesquelles indiquent le développement de ses compétences. Cependant, elle estime qu'elle a encore des progrès à faire ; elle a donc laissé vide une partie de la case. Elle a également ajouté la date de l'auto-évaluation. On soulignera le fait que l'on ne s'attend pas à ce que toutes les cases soient remplies à l'issue de votre formation ! Apprendre à enseigner et devenir un bon enseignant constituent un processus continu qui dure toute une vie !

Bien que les descripteurs fournissent un moyen systématique d'examiner les compétences, il convient de ne pas les considérer comme une simple liste de contrôle ! Il est important qu'ils aient un rôle stimulant pour que les étudiants, les formateurs d'enseignants et les tuteurs débattent entre eux des aspects majeurs qui constituent le fondement de la formation des enseignants et qu'ils contribuent à développer une conscience professionnelle.

Vous trouverez de plus amples informations sur l'utilisation du PEPELF dans le guide d'utilisation.



Nom :

Organisation :

Date de début d'utilisation du PEPELF :

L'objectif de la déclaration personnelle est de vous aider à réfléchir aux aspects liés à l'enseignement en général et à penser à des questions potentiellement importantes au commencement de votre formation d'enseignant. Vous trouverez ci-dessous des questions concernant l'enseignement des langues sur lesquelles vous souhaitez peut-être réfléchir. A la fin de cette section, vous pourrez lire des commentaires sur le rôle et la valeur de la réflexion.



1. Lorsque vous avez appris les langues à l'école, vous avez déjà eu de nombreux contacts avec l'enseignement. Quels sont les aspects – qualités de l'enseignant, pratiques, etc. – de votre propre apprentissage des langues qui sont susceptibles d'influencer la façon dont vous souhaitez enseigner ou ne pas enseigner ?

Expériences en tant qu'apprenant
Expériences positives :
Expériences négatives :
(Essayez d'analyser les raisons pour lesquelles ces points ont été inefficaces et réfléchissez à des mesures susceptibles d'améliorer les points que vous avez mentionnés.)

2. a) Quels sont les aspects de l'enseignement dont vous vous réjouissez le plus ?

.....

.....

.....

- b) Quels sont les aspects de l'enseignement dont vous vous réjouissez le moins ?

.....

.....

.....



3. Attentes envers votre cours de formation des enseignants

- a) Qu'attendez-vous le plus de votre formation d'enseignant ?
- b) Que voulez-vous le plus de votre formation d'enseignant ?
- c) Selon vous, qu'attendent de vous vos formateurs d'enseignant ?

4. **Quelle importance accordez-vous aux points** suivants pour un enseignant en langues ? Ajoutez vos propres idées. Discutez-en avec un partenaire et donnez les raisons qui sous-tendent vos choix.

	Degré d'importance pas → très important				
1. Coopération avec autrui	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Bonnes compétences organisationnelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Capacité à expliquer la grammaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Réflexion

Lorsque l'on exécute la dernière activité d'auto-évaluation, il est tentant de répondre rapidement. Cependant, à la réflexion, et si vous disposez de plus de temps, vous trouverez parfois qu'il convient de modifier votre première réponse. Par exemple, vous avez peut-être estimé initialement que la capacité à expliquer la grammaire est très importante.

pas → très important

3. Capacité à expliquer la grammaire

La discussion avec d'autres membres de votre groupe d'enseignants en formation initiale, votre tuteur ou des enseignants praticiens pourra révéler qu'il est possible d'interpréter l'explication de la grammaire de différentes façons, par exemple :

- l'explication des règles
 - dans la langue enseignée aux apprenants,
 - dans la langue utilisée pour l'enseignement scolaire
- ou
- l'examen et l'analyse d'exemples d'utilisation.

En poussant la réflexion plus loin, on pourrait arriver à l'idée que l'important est la capacité de l'apprenant à expliquer la grammaire, plutôt que votre aptitude de futur enseignant à faire de même. C'est ce type de réflexion et de processus de pensée que le PEPELF vise à encourager.

Dans l'exemple ci-dessus, le processus de réflexion a pris deux formes :

- réflexion personnelle : vous avez analysé vous-même la signification que vous attribuez à l'énoncé ;
- réflexion dialogique : vous avez discuté, et peut-être changé d'opinion en travaillant avec d'autres personnes.

Les **objectifs** de votre réflexion consistaient non seulement à répondre à la question, mais également à justifier celle-ci d'une façon rigoureuse, argumentée et informée.

Le processus de réflexion personnelle améliore votre aptitude à penser de façon indépendante, en parallèle à la formation sur l'enseignement et l'apprentissage. La réflexion et la collaboration avec autrui lors de l'exploration et de l'expérimentation des méthodologies vous aideront également à élargir vos horizons.

En répondant à l'énoncé, vous avez peut-être également regardé un livre traitant de la grammaire afin d'y consulter une définition de ce terme. La référence aux **ressources** constitue un autre processus de développement de votre sens critique et une approche interrogative à l'enseignement et à l'apprentissage.

Cet exemple étendu, qui concerne la grammaire, mène à la question de savoir quels sont les aspects de l'enseignement et de l'apprentissage d'une autre langue sur lesquels vous devriez réfléchir, que vous devriez aborder et explorer. Bien que ce soit le contenu de votre cours de formation d'enseignant qui fournisse le cadre de travail dont vous avez besoin, le PEPELF vous aidera à vous concentrer sur les questions spécifiques que les enseignants en formation initiale doivent traiter. En vous demandant de réfléchir à un large ensemble d'aspects, de caractéristiques et de problèmes liés à l'enseignement et à l'apprentissage d'une langue dans différents pays, le PEPELF cherche également à améliorer votre capacité de réflexion non seulement sur votre propre contexte, mais également sur des contextes similaires dans d'autres pays d'Europe.



Descripteurs – Contenus

Contexte	14
A. Programme	
B. Objectifs et besoins	
C. Le rôle de l’enseignant en langues	
D. Ressources et contraintes institutionnelles	
Méthodologie	20
A. Production orale/Interaction orale	
B. Production écrite/Interaction écrite	
C. Compréhension orale	
D. Compréhension écrite	
E. Grammaire	
F. Vocabulaire	
G. Culture	
Ressources	32
Préparation du cours	35
A. Identification des objectifs d’apprentissage	
B. Contenu de la leçon	
C. Organisation du cours	
Faire cours	40
A. Utilisation des plans de cours	
B. Contenu	
C. Interaction avec les apprenants	
D. Gestion de la classe	
E. Langue d’enseignement	
Apprentissage autonome	46
A. Autonomie de l’apprenant	
B. Devoirs	
C. Projets	
D. Portfolios	
E. Environnements d’apprentissage virtuel	
F. Activités périscolaires	
Evaluation	53
A. Conception des outils d’évaluation	
B. Evaluation	
C. Auto-évaluation et évaluation paritaire	
D. Compétence langagière	
E. Culture	
F. Analyse des erreurs	
Grille de réflexion	60



Contexte

Introduction

Les décisions relatives à l'enseignement sont largement influencées par le contexte social et éducatif dans lequel travaillent les enseignants. Ce contexte est essentiellement prédéterminé par les exigences des programmes nationaux et/ou locaux. Cependant, il se peut qu'il existe des recommandations et des documents internationaux qu'il faudra prendre en considération. Les contraintes institutionnelles sont un autre facteur qu'il convient d'examiner, car elles peuvent avoir un impact considérable sur le travail des enseignants.

Une autre dimension du contexte de l'apprentissage des langues comprend les objectifs généraux et les besoins spécifiques des apprenants qui, lorsqu'ils sont identifiés, déterminent ce que fait l'enseignant.

Les enseignants en langues ont plusieurs rôles à jouer. Outre l'enseignement de leur discipline, il leur faut éventuellement promouvoir la valeur de l'apprentissage des langues auprès des apprenants, des parents et du groupe social dans son ensemble ; ils doivent s'appuyer sur ce que les apprenants apportent et en tirer le meilleur parti possible.

Les enseignants doivent assurer leur perfectionnement professionnel par le biais de l'auto-évaluation et de l'évaluation paritaire, ainsi que par l'actualisation de l'information disponible dans leur domaine.



A. Programme

1. Je suis capable de comprendre les exigences et les niveaux fixés par les programmes nationaux ou locaux.

2. Je sais concevoir des cours de langues en fonction des exigences fixées par les programmes nationaux ou locaux.

3. Je peux comprendre les principes énoncés dans les documents européens (comme par exemple le *Cadre européen commun de référence* ou le *Portfolio européen des langues*).

4. Je peux comprendre et intégrer de manière appropriée dans mon enseignement le contenu des documents européens (comme par exemple le *Cadre européen commun de référence* ou le *Portfolio européen des langues*).



B. Objectifs et besoins

1. Je suis capable de comprendre la valeur aux plans personnel, intellectuel et culturel de l'apprentissage d'autres langues.

2. Je sais tenir compte des objectifs généraux à long terme fondés sur les besoins et les attentes.

3. Je suis capable de tenir compte de motivations divergentes pour l'apprentissage d'une autre langue.

4. Je sais tenir compte des besoins cognitifs des apprenants (résolution de problèmes, envie de communiquer, acquisition de connaissances, etc.).

5. Je sais tenir compte des besoins affectifs des apprenants (sentiment d'accomplissement, plaisir, etc.).

6. Je sais tenir compte et estimer les attentes et l'importance des partenaires de l'éducation (employeurs, parents, donateurs de fonds, etc.).

7. Je sais tenir compte des seuils d'apprentissage définis par les programmes (par exemple ceux issus du *Cadre européen commun de référence*).



C. Le rôle de l'enseignant en langues

1. Je suis capable de promouvoir la valeur et les bienfaits de l'apprentissage des langues auprès des apprenants, des parents et autres interlocuteurs.

2. Je sais reconnaître et utiliser la valeur ajoutée à l'environnement scolaire par les apprenants ayant des origines culturelles différentes.

3. Je sais tenir compte des connaissances en d'autres langues que les apprenants peuvent déjà posséder et je les aide à partir de ces connaissances lors de l'apprentissage de langues supplémentaires.

4. Je sais me servir des théories adéquates concernant les langues, l'apprentissage, la culture, etc. et des résultats de recherche pertinents pour guider mon enseignement.

5. Je sais évaluer mon enseignement de manière critique sur la base de l'expérience, du retour d'information de l'apprenant et des résultats de l'apprentissage et l'ajuster en conséquence.

6. Je sais évaluer mon enseignement de manière critique en fonction de principes théoriques.

7. Je peux accepter le retour d'information de mes pairs et de mes tuteurs et en tenir compte dans mon enseignement.



8. Je suis capable d'observer mes pairs, de reconnaître les différents aspects méthodologiques de leur enseignement et de leur proposer un retour d'information constructif.



9. Je sais trouver des articles, des revues et des résultats de recherche pertinents relatifs aux différents aspects de l'enseignement et de l'apprentissage.



10. Je peux identifier et étudier des problèmes pédagogiques/didactiques donnés relatifs à mes apprenants ou à mon enseignement sous forme de recherche-action.





D. Ressources et contraintes institutionnelles

1. Je suis capable d'évaluer l'usage que je peux faire des ressources disponibles dans mon établissement (rétroprojecteurs, ordinateurs, bibliothèque, etc.).



2. Je suis capable de reconnaître les contraintes liées à l'organisation et le caractère limité des ressources disponibles dans mon établissement et d'adapter mon enseignement en conséquence.





Méthodologie

Introduction

La méthodologie est la mise en œuvre des objectifs d'apprentissage au moyen de procédures d'enseignement. Elle est fondée sur des principes issus des théories de description, d'apprentissage et d'utilisation des langues.

On peut mettre en œuvre des procédures d'enseignement particulières pour faciliter l'apprentissage des différents aspects du système linguistique tels que la grammaire, le vocabulaire et la prononciation. Cependant, la méthodologie doit refléter le fait que ces aspects de la langue sont toujours présents lors de la pratique des savoir-faire et sont, en conséquence, inextricablement liés à la communication. En outre, l'enseignement de la culture et de sa relation à la langue exigera une approche méthodologique particulière.

La méthodologie peut se centrer sur la façon dont les enseignants traitent les quatre savoir-faire de base : expression orale, expression écrite, compréhension de l'oral et compréhension de l'écrit, tels qu'ils sont présentés dans la catégorisation de cette partie. Toutefois, dans la communication orale ou écrite en classe, deux savoir-faire ou plus seront généralement intégrés et rarement traités séparément.

Il se peut que des ensembles de principes et de procédures d'enseignement composent une méthode ou une approche cohérente. Une méthode se réfère à des ensembles relativement fixes de procédures d'enseignement (telles que « audio-linguale » ou « suggestopédie »), dans le cadre desquelles le rôle de l'enseignant est défini de manière précise. Une de ces approches est « le fondement théorique qui sous-tend tout ce qui se passe dans la salle de classe ». (H.D. Brown, 2002 : 11). Elle se manifeste habituellement à travers des ensembles de principes qui, à leur tour, guident le choix des procédures d'enseignement. On peut citer par exemple « l'approche communicative » et « l'apprentissage basé sur les tâches ».



A. Production orale/Interaction orale

1. Je suis capable de créer une atmosphère positive qui incite les apprenants à participer aux activités de production orale.

2. Je sais évaluer et sélectionner des activités communicatives de production orale et interactives afin d'encourager les apprenants ayant des capacités différentes à participer.

3. Je sais évaluer et sélectionner des activités communicatives de production orale et interactives afin d'encourager les apprenants à exprimer leurs opinions, leur personnalité, leur culture, etc.

4. Je sais évaluer et sélectionner un ensemble d'activités communicatives de production orale et interactives afin d'accroître l'aisance des apprenants (débat, jeu de rôle, résolution de problèmes, etc.).

5. Je sais évaluer et sélectionner des activités diverses afin d'aider les apprenants à prendre conscience de différents types de discours et à les utiliser (conversations téléphoniques, échanges transactionnels, exposés, etc.).

6. Je sais évaluer et sélectionner des matériels variés pour stimuler des activités de production orale (supports visuels, textes, documents authentiques, etc.).

7. Je sais évaluer et sélectionner des activités qui aident l'apprenant à participer à des échanges oraux en cours (conversations, échanges transactionnels, etc.), ainsi qu'à prendre la parole ou répondre de façon adéquate à ce qui se dit.



8. Je sais évaluer et sélectionner différentes activités pour aider les apprenants à reconnaître et à employer des expressions de la langue parlée (langue familière, phatiques, etc.).



9. Je sais aider les apprenants à mettre en œuvre des stratégies de communication (demander une clarification, vérifier sa compréhension, etc.) et de compensation (paraphraser, simplifier, etc.) au cours d'un échange oral.



10. Je sais évaluer et sélectionner des techniques variées pour que les apprenants prennent conscience des sons de la langue cible, soient capables de les différencier et pour les aider à les prononcer.



11. Je sais évaluer et sélectionner des techniques variées pour que les apprenants prennent conscience du rythme, de l'accentuation et de l'intonation et pour les aider à les utiliser.



12. Je sais évaluer et sélectionner un éventail d'activités orales pour développer la précision (grammaire, choix des mots, etc.).



**B. Production écrite/Interaction écrite**

1. Je suis capable d'évaluer et de sélectionner des activités communicatives pour aider l'apprenant à développer son potentiel créatif.

2. Je sais évaluer et sélectionner diverses activités communicatives de production écrite afin de faire prendre conscience à l'apprenant des différents types de texte (lettres, récits, rapports, etc.) et l'aider à utiliser la langue appropriée.

3. Je sais évaluer et sélectionner des textes appartenant à des genres différents et pouvant servir de modèles d'écriture aux apprenants.

4. Je sais évaluer et sélectionner différents matériels de stimulation à l'écriture (documents authentiques, supports visuels, etc.).

5. Je sais évaluer et sélectionner des activités qui aident l'apprenant à participer à des échanges écrits (courriels, candidature à un poste, etc.), à en prendre l'initiative ou à y réagir de façon adéquate.

6. Je peux aider les apprenants à recueillir et à partager des informations en vue de leurs activités d'écriture.

7. Je peux aider les apprenants à planifier et à structurer des textes écrits (par exemple en se servant d'aide-mémoire, de canevas, etc.).



8. Je peux aider les apprenants à contrôler, mettre en forme et améliorer leurs propres travaux d'écriture, ainsi qu'à les analyser.



9. Je sais utiliser l'évaluation mutuelle et le retour d'information afin d'aider au processus d'écriture.



10. Je sais utiliser des techniques variées pour aider les apprenants à prendre conscience de la structure, de la logique et de la cohérence d'un texte, ainsi qu'à produire des textes en conséquence.



11. Je sais évaluer et sélectionner des techniques variées pour faire prendre conscience aux apprenants des règles orthographiques et des exceptions et à les appliquer.



12. Je sais évaluer et sélectionner des activités d'écriture pour consolider l'apprentissage (grammaire, vocabulaire, orthographe, etc.).





C. Compréhension orale

1. Je suis capable de sélectionner des textes correspondant aux besoins, aux intérêts et au niveau de langue des apprenants.

2. Je peux proposer un choix d'activités de compréhension globale pour aider les apprenants à s'orienter dans un discours.

3. Je sais encourager les apprenants à utiliser leur connaissance du sujet, ainsi que leurs attentes lorsqu'ils écoutent un discours.

4. Je sais concevoir et sélectionner des activités différentes pour pratiquer et développer diverses stratégies de compréhension de l'oral (écouter pour comprendre l'essentiel, pour extraire une information particulière, etc.).

5. Je sais concevoir et sélectionner des activités différentes pour aider l'apprenant à reconnaître et à interpréter des traits caractéristiques de l'expression orale (ton de la voix, intonation, manière de parler, etc.).

6. Je sais aider les apprenants à mettre en œuvre des stratégies leur permettant de se débrouiller avec les caractéristiques propres à l'expression orale (bruit de fond, redondance, etc.).

7. Je sais aider les apprenants à appliquer des stratégies qui leur permettent de venir à bout du vocabulaire difficile ou inconnu qu'ils peuvent rencontrer dans un discours.

8. Je sais évaluer et sélectionner des exercices variés à la suite de l'écoute pour lancer une passerelle entre la compréhension de l'oral et d'autres compétences.



D. Compréhension écrite

1. Je suis capable de sélectionner des textes correspondant aux besoins, aux intérêts et au niveau de langue des apprenants.

2. Je peux proposer un choix d'activités de compréhension globale pour aider les apprenants à s'orienter dans un texte.

3. Je sais encourager les apprenants à utiliser leur connaissance d'un sujet, ainsi que leurs attentes lorsqu'ils lisent un texte.

4. Je sais utiliser de manière appropriée les différentes façons de lire un texte en classe (par exemple à haute voix, en silence, en groupes, etc.).

5. Je sais mettre en place des activités différentes afin de pratiquer et de développer différentes stratégies de lecture en fonction du but de la lecture (parcourir, analyser, etc.).

6. Je sais aider les apprenants à trouver des stratégies qui leur permettent de venir à bout du vocabulaire difficile ou inconnu qu'ils peuvent rencontrer dans un texte.

7. Je sais évaluer et sélectionner des exercices variés à la suite de la lecture pour lancer une passerelle entre la compréhension de l'oral et d'autres compétences.



8. Je suis capable de sélectionner des ouvrages correspondant aux besoins, aux intérêts et au niveau de langue des apprenants.

9. Je sais aider les apprenants à développer des capacités critiques de lecture (réflexion, interprétation, analyse, etc.).



E. Grammaire

1. Je suis capable d'exposer un point de grammaire et d'aider les apprenants à le mettre en pratique dans des contextes significatifs et des textes appropriés.

2. Je sais exposer des points de grammaire nouveaux ou inconnus de différentes manières (présentation magistrale, sensibilisation, aide à la découverte, etc.) et aider les apprenants à les maîtriser.

3. Je sais répondre aux questions que les apprenants peuvent poser au sujet de la grammaire et, si nécessaire, les référer aux ouvrages de grammaire appropriés.

4. Je sais utiliser le métalangage grammatical pour répondre aux besoins des apprenants si besoin est.

5. Je sais évaluer et sélectionner des activités et des exercices grammaticaux qui soutiennent l'apprentissage et encouragent la communication écrite et orale.



F. Vocabulaire

1. Je peux évaluer et sélectionner différentes activités qui aident l'apprenant à apprendre le vocabulaire.



2. Je sais évaluer et sélectionner des activités qui aident les apprenants à employer du vocabulaire nouveau à l'oral comme à l'écrit.



3. Je sais évaluer et sélectionner des activités qui accroissent la conscience que l'apprenant a des différences de registre.





G. Culture

1. Je sais évaluer et sélectionner des textes et documents divers, ainsi que des activités variées qui éveillent l'intérêt des apprenants pour leur propre culture et celle de l'autre langue (faits culturels, événements, comportements et identité, etc.) et qui les aident à mieux les connaître et les comprendre.

2. Je peux proposer aux apprenants des occasions d'explorer la culture des communautés de la langue cible hors de la classe (Internet, courriels, etc.).

3. Je sais évaluer et sélectionner des textes et documents divers, ainsi que des activités variées qui font prendre conscience à l'apprenant des différences et des ressemblances en ce qui concerne les normes socioculturelles de comportement.

4. Je sais évaluer et sélectionner des activités (jeux de rôles, simulations, etc.) qui aident l'apprenant à développer sa compétence socioculturelle.

5. Je sais évaluer et sélectionner des textes et documents divers, ainsi que des activités variées qui aident l'apprenant à réfléchir à la notion d'« altérité » et à comprendre différents systèmes de valeurs.

6. Je sais évaluer et sélectionner des textes et documents divers, ainsi que des activités variées qui font prendre conscience à l'apprenant des stéréotypes culturels et lui permettent de les mettre en question.



7. Je sais évaluer et sélectionner des activités qui améliorent la compétence interculturelle de l'apprenant.



8. Je sais évaluer et sélectionner des activités et des textes variés qui feront prendre conscience à l'apprenant de l'interrelation entre langue et culture.





Ressources

Introduction

Cette section porte sur l'ensemble des sources diverses dans lesquelles les enseignants peuvent puiser lorsqu'ils localisent, sélectionnent et/ou produisent des idées, des textes, des activités, des tâches et des supports de référence utiles pour leurs apprenants. Le contexte national, avec ses programmes et ses instructions officielles, joue un rôle important lorsqu'il s'agit de prendre des décisions relatives au choix d'un manuel. La situation locale, avec ses ressources institutionnelles et ses contraintes, pèse autant sur le matériel utilisé que le processus de sélection et de conception des matériels adéquats. La nature des ressources et la façon de les utiliser sont guidées par les objectifs et les besoins des apprenants, leur âge, leur niveau de langue, leurs motivations et leurs intérêts. En conséquence, non seulement les matériels, les documents et les exercices de l'édition scolaire, mais aussi ceux produits par les enseignants et les apprenants trouvent leur place dans le processus d'apprentissage, qu'il ait lieu dans la classe ou au cours d'un apprentissage autonome.



1. Je suis capable d'identifier et d'évaluer un éventail de manuels et de ressources pédagogiques complémentaires correspondant à l'âge, aux intérêts et au niveau de langue de mes apprenants.

2. Je sais choisir, dans les manuels, les textes et activités qui conviennent à mes apprenants.

3. Je sais trouver et choisir, en recourant à différentes sources telles que la littérature, les médias et l'Internet, des textes répondant aux besoins de mes apprenants en matière de compréhension de l'oral et de l'écrit.

4. Je sais mettre à profit les idées et les matériels contenus dans les livres du maître et les ouvrages de référence.

5. Je sais concevoir du matériel et des activités d'apprentissage qui conviennent à mes apprenants.

6. Je peux conseiller des dictionnaires et autres ouvrages de référence utiles à mes apprenants.

7. Je sais guider les apprenants pour produire du matériel pour eux-mêmes et pour d'autres apprenants.

8. Je sais choisir et utiliser du matériel pédagogique et des activités qui relèvent des technologies de l'information et de la communication (TIC) et qui conviennent à mes apprenants.



9. Je sais concevoir du matériel pédagogique et des activités relevant des technologies de l'information et de la communication qui conviennent à mes apprenants.

10. Je sais conseiller les apprenants pour la recherche d'informations sur Internet.

11. Je sais utiliser et évaluer de manière critique les programmes et plates-formes d'apprentissage recourant aux TIC.



Préparation du cours

Introduction

La préparation des cours ou des cycles d'enseignement repose sur les questions didactiques fondamentales suivantes : pourquoi, quoi et comment ? Pourquoi doit-on se centrer sur un objectif d'apprentissage particulier, quel matériel choisir et comment utiliser le matériel d'apprentissage ?

Pour l'enseignant, la plus importante de ces questions est de savoir pourquoi il prend la décision d'apporter tel ou tel matériel en classe et choisit tel type d'activités. La décision est fonction des exigences du programme et des spécificités des groupes d'apprenants. Les enseignants doivent connaître le programme et savoir comment traduire ses aspects en buts et objectifs transparents que les apprenants peuvent comprendre.

Le choix du contenu est étroitement lié aux objectifs. Habituellement, il ne suffit pas de suivre un manuel, car les manuels ne reflètent que l'interprétation que l'auteur fait du programme et prennent rarement l'apprenant individuel en considération.

La planification des activités dépend à la fois des objectifs d'apprentissage et du contenu et exige des enseignants qu'ils examinent comment les apprenants peuvent atteindre les objectifs à l'aide du matériel choisi. Lors de la préparation d'un cours, la connaissance que l'enseignant a des théories d'apprentissage, un savoir étendu sur les méthodes, les ressources et les activités de l'apprenant sont aussi importants que la connaissance des capacités de l'apprenant individuel.



A. Identification des objectifs d'apprentissage

1. Je suis capable d'identifier les exigences du programme et de définir des buts et objectifs d'apprentissage correspondant aux besoins et intérêts de mes apprenants.

2. Je sais planifier des objectifs d'apprentissage spécifiques pour chaque leçon et/ou pour un cycle d'enseignement donné.

3. Je sais définir des objectifs qui mettent les apprenants au défi d'atteindre leur plein potentiel.

4. Je sais définir des objectifs qui tiennent compte des différents niveaux de compétence et des besoins éducatifs propres aux apprenants.

5. Je sais déterminer si les objectifs doivent être formulés en termes de savoir-faire, de sujets, de situations ou de systèmes linguistiques (fonctions, notions, formes, etc.).

6. Je sais définir des objectifs qui encouragent les apprenants à réfléchir à leur propre apprentissage.



B. Contenu de la leçon

1. Je suis capable de structurer un plan de cours et/ou de planifier un cycle d'enseignement selon une séquence de contenus et d'activités cohérente et variée.

2. Je sais varier et équilibrer les activités afin de tenir compte de savoir-faire et de compétences variés.

3. Je sais planifier les activités de façon à garantir la relation entre la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, la production écrite et la production orale.

4. Je sais planifier les activités de façon à mettre en évidence l'interdépendance entre la langue et la culture.

5. Je sais planifier les activités qui lient la compétence grammaticale et le vocabulaire avec la communication.

6. Je sais planifier l'enseignement partiel d'autres disciplines en utilisant la langue cible (enseignement interculturel, enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère, EMILE, etc.).

7. Je sais évaluer le temps nécessaire à des activités et à des sujets donnés et les planifier en conséquence.



8. Je sais concevoir des activités qui permettent à l'apprenant de prendre conscience de ses connaissances existantes et de progresser à partir de celles-ci.



9. Je sais varier et équilibrer les activités pour accroître et soutenir la motivation et l'intérêt des apprenants.



10. Je sais varier et équilibrer les activités en tenant compte du style d'apprentissage particulier à chaque apprenant.



11. Je peux assumer le retour d'information et les commentaires des apprenants et en tenir compte pour les cours suivants.



12. Je sais faire participer les apprenants à la planification des cours.





C. Organisation du cours

1. Je suis capable de préparer mes cours en recourant à des modes d'organisation variés et adaptés (frontal, individuel, en tandem, en sous-groupe).

2. Je sais planifier les exposés des apprenants et l'interaction entre eux.

3. Je peux prévoir quand et comment utiliser la langue cible, y compris le métalangage éventuellement nécessaire en classe.

4. Je sais préparer des cours et des périodes d'enseignement avec des enseignants et des stagiaires (travail en équipe, avec des enseignants d'une autre discipline, etc.).



Faire cours

Introduction

Cette section relative à la conduite de la classe traite de ce que font les enseignants dans une classe de langue vivante et des savoir-faire nécessaires. Le premier de ces savoir-faire, formulé comme une grande catégorie, est la mise en œuvre d'un plan de cours. Ceci inclut la capacité à enchaîner les activités de façon logique bien que souple, à tenir compte des apprentissages antérieurs de l'apprenant et à réagir aux performances individuelles en classe.

Cette section identifie également comme significatives les interactions entre l'enseignant et la classe au cours de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans le cadre de l'interaction, on prête une attention plus particulière au démarrage initial et au maintien de l'attention, ainsi qu'à l'encouragement des initiatives et des réactions des apprenants ; on s'attache aussi à la capacité à travailler avec des stratégies et des styles d'apprentissage différents et à en tenir compte. On analyse également en détail la capacité de l'enseignant à maîtriser ce qui se passe en classe, à organiser des façons de travailler différentes et à utiliser toutes sortes de ressources, de moyens pédagogiques et de technologies de l'information et de la communication (TIC).

Le dernier ensemble de descripteurs se centre sur l'utilisation, par l'enseignant, de la langue cible en classe. L'expérience et la recherche nous enseignent que les savoir-faire mis en œuvre dans ce cas ont à voir avec la décision de savoir quand il est plus efficace, en termes d'apprentissage, d'utiliser la langue cible et dans quel but, et quand le recours à la langue parlée à la maison convient mieux. On tient compte également de la capacité de l'enseignant à aider les apprenants à comprendre ce qui se dit ou s'écrit, ainsi qu'à les encourager à utiliser la langue cible lors des échanges entre eux et avec l'enseignant.



A. Utilisation des plans de cours

1. Je suis capable de commencer un cours de façon motivante.

2. Je suis capable de souplesse dans la mise en œuvre de mon plan de cours et je sais répondre aux intérêts des apprenants au fur et à mesure que le cours avance.

3. Je sais assurer des transitions en douceur entre les activités et les tâches conduites individuellement, en groupe et dans l'ensemble de la classe.

4. Je sais ajuster le temps dont je dispose en cas de situations imprévues.

5. Je sais minuter mes activités selon la durée d'attention dont chaque apprenant est capable.

6. Je sais terminer un cours sur un centre d'intérêt donné.



B. Contenu

1. Je suis capable de présenter un contenu linguistique (points de langue nouveaux ou déjà rencontrés, centres d'intérêt, etc.) de manière appropriée à chaque apprenant et à des groupes d'apprenants donnés.

2. Je sais établir un lien entre ce que j'enseigne et le savoir des intéressés, ainsi qu'avec les expériences d'apprentissage linguistique qu'ils ont déjà faites.

3. Je sais établir un lien entre ce que j'enseigne et l'actualité locale et internationale

4. Je sais établir une relation entre la langue que j'enseigne et la culture de ceux qui la parlent.



C. Interaction avec les apprenants

1. Je suis capable d'installer un groupe dans une classe et de retenir son attention dès le début du cours

2. Je sais retenir et accroître au maximum l'attention des apprenants pendant un cours.

3. Je sais comment répondre et réagir de façon stimulante aux initiatives et aux interactions des apprenants.

4. Je sais encourager la participation des apprenants chaque fois que c'est possible.

5. Je sais prendre en compte différents styles d'apprentissage.

6. Je sais expliciter des stratégies d'apprentissage adéquates et aider les apprenants à les développer.



D. Gestion de la classe

1. Je suis capable de jouer des rôles différents selon les besoins des apprenants et les nécessités de la tâche (personne-ressource, médiateur, surveillant, etc.).

2. Je sais créer et gérer des occasions de travail individuel, à deux, en groupe ou collectif.

3. Je sais créer et employer efficacement des supports pédagogiques (supports visuels, tableaux, etc.).

4. Je sais gérer et utiliser efficacement l'équipement de la classe (rétroprojecteur, TIC, magnétoscope, etc.).

5. Je sais superviser l'utilisation des différentes technologies de l'information et de la communication (TIC) et aider les apprenants à les utiliser efficacement, dans la salle de classe comme à l'extérieur de celle-ci.



E. Langue d'enseignement

1. Je suis capable de faire un cours dans la langue cible.

2. Je sais décider des situations où l'utilisation de la langue cible est appropriée ou non.

3. Je sais employer la langue cible comme métalangage.

4. Je peux recourir à différentes stratégies lorsque les apprenants ne comprennent pas la langue cible.

5. Je sais encourager les apprenants à employer la langue cible dans leurs activités.

6. Je sais encourager les apprenants, lorsque cela est utile, à faire le lien entre la langue cible et d'autres langues qu'ils parlent ou qu'ils ont apprises.



Apprentissage autonome

Introduction

L'apprentissage d'une langue en situation scolaire implique à la fois l'apprentissage individuel et en coopération avec des pairs et l'apprentissage autonome guidé par un enseignant. Cela signifie que l'on donne aux apprenants, individuellement ou en groupe, la possibilité de prendre en charge certains aspects de leur propre processus d'apprentissage afin qu'ils atteignent le maximum de leur capacité.

Pour ce qui est de l'autonomie de l'apprenant et du travail de projet, prendre en charge signifie que l'on choisit des objectifs, un contenu, des activités, des résultats et des types d'évaluation. Selon la situation, il peut s'agir de certains de ces paramètres de l'apprentissage ou de tous. L'apprentissage autonome fait partie intégrante de l'apprentissage des langues étrangères ; il ne constitue pas une méthode d'enseignement supplémentaire. Les enseignants doivent savoir structurer les cours et concevoir des tâches qui aident les apprenants dans leurs choix et leur capacité à réfléchir à leur apprentissage et à l'évaluer. Les portfolios peuvent apporter un éclairage précieux sur les progrès de l'individu, pour l'enseignant comme pour l'apprenant lui-même.

Les devoirs et différentes activités périscolaires apportent également des compléments appréciables à l'apprentissage scolaire des langues. C'est l'enseignant qui porte la responsabilité de fournir aux étudiants de vraies occasions d'apprentissage hors de la classe.

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) jouent un rôle croissant pour l'apprentissage des langues étrangères et exigent de l'enseignant qu'il soit familier avec les systèmes d'information et la communication informatique. Les environnements d'apprentissage collaboratifs, ainsi que l'utilisation individuelle des sources d'information des TIC, favorisent l'apprentissage autonome et, s'ils sont convenablement utilisés, encouragent l'autonomie de l'apprenant.



A. Autonomie de l'apprenant

1. Je peux évaluer et sélectionner des activités variées qui aident les apprenants à réfléchir aux connaissances et aux compétences qu'ils ont déjà acquises.

2. Je peux évaluer et sélectionner des activités variées qui aident les apprenants à reconnaître les processus individuels et les styles d'apprentissage et à y réfléchir.

3. Je sais guider et aider les apprenants pour définir leurs buts et objectifs et planifier leur propre apprentissage.

4. Je sais évaluer et sélectionner des activités qui aident les apprenants à réfléchir à des stratégies et à des techniques d'apprentissage spécifiques et à les développer.

5. Je peux aider les apprenants à choisir les tâches et les activités en fonction de leurs besoins et intérêts propres.

6. Je peux aider les apprenants à réfléchir à leurs propres processus d'apprentissage et à en évaluer les résultats.

**B. Devoirs**

1. Je sais évaluer et sélectionner les tâches que les apprenants seront le mieux en mesure d'accomplir à la maison.

2. Je sais donner des devoirs en concertation avec les apprenants.

3. Je sais apporter aux apprenants le soutien nécessaire pour qu'ils fassent leurs devoirs de façon autonome et je sais les aider à gérer leur temps.

4. Je sais évaluer les devoirs faits à la maison selon des critères adéquats et transparents.



C. Projets

1. Je suis capable de planifier et de gérer un travail de projet conformément à des buts et des objectifs pertinents.

2. Je sais planifier et organiser un travail de projet pluridisciplinaire, seul ou en collaboration avec d'autres enseignants.

3. Je sais aider les apprenants à faire des choix au cours des différentes étapes d'un projet.

4. Je sais encourager les apprenants à réfléchir à leur travail (journaux, carnets de bord, etc.).

5. Je peux aider les apprenants à utiliser les outils de présentation appropriés.

6. Je sais évaluer le processus et le résultat d'un travail sur projet en collaboration avec les apprenants.



D. Portfolios

1. Je suis capable de définir les buts et les objectifs spécifiques du travail lié aux portfolios (pour la classe, en formation continue, etc.).

2. Je peux planifier et organiser le travail dans la perspective du portfolio.

3. Je sais superviser le travail relatif aux portfolios et apporter un retour d'information constructif sur ce travail.

4. Je sais évaluer les portfolios selon des critères adéquats et transparents.

5. Je sais encourager l'auto-évaluation et l'évaluation paritaire d'un travail sur portfolio.



E. Environnements d'apprentissage virtuels

1. Je peux utiliser diverses ressources informatiques (courriels, sites web, logiciels, etc.).

2. Je peux conseiller les apprenants sur la recherche et l'évaluation de ressources informatiques appropriées (sites web, moteurs de recherche, logiciels, etc.).

3. Je sais mettre en place et faciliter différents environnements d'apprentissage virtuels (plateformes d'apprentissage, forums de discussion, pages Internet, etc.).



F. Activités périscolaires

1. Je suis capable de reconnaître quand et à quel niveau des activités périscolaires s'imposent pour améliorer l'apprentissage des apprenants (magazines pour l'apprentissage, clubs, excursions, etc.).

2. Je sais définir les buts et objectifs de voyages scolaires, de visites et de programmes internationaux d'échange et de coopération.

3. Je peux participer à l'organisation d'échanges en coopération avec les personnes-ressources et les institutions adéquates.

4. Je sais évaluer les résultats d'un apprentissage à la suite de voyages scolaires, de visites et de programmes internationaux d'échanges et de coopération.



Evaluation

Introduction

Cette partie traite des choix que l'enseignant doit faire lorsqu'il évalue les processus ou les résultats de l'apprentissage. Ces choix renvoient à des questions d'ordre général telles que : que faut-il évaluer, quand, comment et comment utiliser l'information fournie par l'évaluation pour soutenir l'apprentissage et améliorer son propre enseignement ?

L'évaluation peut se faire par des tests et des examens qui donnent un instantané de la compétence ou de la performance de l'apprenant. Ils peuvent se centrer sur le savoir linguistique ou culturel d'un étudiant ou sur la performance, la capacité à utiliser la langue dans des situations proches de la réalité. Lorsqu'ils conçoivent des tests, les enseignants doivent examiner dans quelle mesure un test donné est valide en fonction des buts et des objectifs de l'apprentissage d'une langue et ils devront être attentifs à la fiabilité des procédures de notation. Il faut aussi tenir compte de la praticabilité d'un test en termes de conception et d'administration et comment éviter un effet en retour qui pourrait avoir un impact négatif sur l'enseignement.

Les types d'évaluation que l'on trouve dans le portfolio donnent une image en continu des progrès actuels de l'apprenant et peuvent être utilisés par l'enseignant comme par l'apprenant. Un document comme le *Portfolio européen des langues* fournit un outil précieux pour l'auto-évaluation.

Les procédures d'évaluation peuvent être utilisées essentiellement pour l'évaluation sommative – par exemple, la note trimestrielle ou la certification – ou pour l'évaluation formative – par exemple, pour informer sur les points forts et faibles de l'apprenant et aider l'enseignant et/ou l'apprenant à prévoir le travail qui suivra.



A. Conception des outils d'évaluation

1. Je suis capable d'évaluer et de sélectionner des outils d'évaluation (tests, portfolios, auto-évaluation, etc.) fiables et appropriés aux buts et objectifs de l'apprentissage.

2. Je sais négocier avec les apprenants la meilleure façon d'évaluer leur travail et leurs progrès.

3. Je sais concevoir et utiliser des activités de classe pour contrôler et évaluer la participation et la performance d'un apprenant.



B. Evaluation

1. Je suis capable de reconnaître, dans la performance d'un étudiant, ses points forts et les domaines à améliorer.

2. Je sais évaluer la capacité d'un apprenant à travailler de manière autonome et en collaboration avec d'autres.

3. Je sais utiliser le processus et les résultats de l'évaluation pour en tenir compte dans mon enseignement et planifier l'apprentissage d'individus et de groupes (par exemple, en évaluation formative).

4. Je sais présenter mon évaluation de la performance et des progrès d'un étudiant sous forme d'une évaluation descriptive qui soit transparente et compréhensible pour l'apprenant, les parents et les autres intervenants.

5. Je sais utiliser les procédures d'évaluation adéquates pour présenter et contrôler les progrès d'un apprenant (comptes rendus, listes de contrôle, notes, etc.)

6. Je sais utiliser les échelles d'évaluation du *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

7. Je sais utiliser un barème valide, institutionnel, national ou international pour mon évaluation de la performance d'un apprenant.

8. Je sais attribuer des notes aux tests et aux examens en utilisant des procédures fiables et transparentes.



C. Auto-évaluation et évaluation paritaire

1. Je suis capable d'aider les apprenants à se fixer des buts personnels et à évaluer leur propre performance.

2. Je peux aider les apprenants à participer à des évaluations paritaires.

3. Je peux aider les apprenants à utiliser le *Portfolio européen des langues*.



D. Compétence langagière

1. Je suis capable d'évaluer la capacité de l'apprenant à produire un discours oral en appliquant des critères tels que contenu, étendue, exactitude, aisance, justesse du registre, etc.

2. Je peux évaluer la capacité de l'apprenant à produire un texte écrit en appliquant des critères tels que contenu, étendue, exactitude, aisance, logique et cohérence, etc.

3. Je peux évaluer la capacité de l'apprenant à comprendre et interpréter un discours oral selon qu'il s'agit de comprendre l'essentiel, une information détaillée ou spécifique, l'implication, etc.

4. Je peux évaluer la capacité de l'apprenant à comprendre et interpréter un texte écrit selon qu'il s'agit de comprendre l'essentiel, une information détaillée ou spécifique, l'implication, etc.

5. Je peux évaluer la capacité de l'apprenant à participer à un échange oral en appliquant des critères tels que contenu, étendue, exactitude, aisance et stratégies conversationnelles.

6. Je peux évaluer la capacité de l'apprenant à participer à un échange écrit en appliquant des critères tels que contenu, étendue, exactitude et pertinence de la réponse, etc.



E. Culture

1. Je suis capable d'évaluer la connaissance que l'apprenant a des faits culturels, des événements, etc. des communautés de la langue cible.

2. Je peux évaluer la capacité de l'apprenant à faire des comparaisons entre sa propre culture et celle des communautés de la langue cible.

3. Je peux évaluer la capacité de l'apprenant à réagir et à se conduire de manière appropriée lors des contacts avec la culture de la langue cible.



F. Analyse des erreurs

1. Je suis capable d'analyser les erreurs de l'apprenant et de comprendre leur origine.

2. Je peux apporter aux apprenants un retour d'information constructif sur leurs erreurs et leur interlangue.

3. Je sais traiter les erreurs de façon positive pour les processus d'apprentissage et la communication lorsqu'elles se manifestent en classe.

4. Je sais traiter les erreurs qui se manifestent à l'oral ou à l'écrit de telle sorte que le processus d'apprentissage ne soit pas rompu et que la confiance et la communication n'en soient pas ébranlées.



Grille de réflexion

La grille ci-dessous vous aidera à enregistrer vos réflexions sur les descripteurs.

Numéro du/des descripteur(s)	Date de la réflexion	Vos commentaires



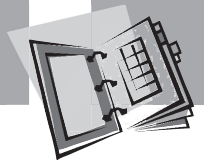
A quoi sert le dossier ?

La fonction principale du dossier de l'enseignant en formation initiale consiste à aider à soutenir le postulat que votre auto-évaluation des énoncés « can do » (« je peux faire ») reflète précisément vos compétences et capacités spécifiques. Vous pouvez y parvenir en constituant un « dossier » d'éléments probants. C'est à vous de décider de ce qu'il convient d'y inclure, car vous êtes le meilleur juge – et parfois le seul – pour déterminer les éléments probants qui soutiendront de manière convaincante vos énoncés « je peux faire ».

Une deuxième fonction, tout aussi importante, est de vous encourager à réfléchir à vos progrès et à votre développement en tant qu'enseignant. Si, par exemple, vous parcourez plusieurs de vos plans de cours, vous prendrez peut-être conscience du fait que vous devez déterminer un ensemble toujours plus large de manières d'aider les apprenants individuels à atteindre leur plein potentiel. Vous pourriez inclure dans votre dossier les tâches que vous demandez aux apprenants de faire pendant un laps de temps donné afin d'étayer votre réponse aux descripteurs 3 et 4 de la section de préparation du cours.

Vous pouvez également utiliser le dossier d'autres manières. Par exemple, vous pouvez le transformer en un ensemble d'éléments probants destiné à informer d'autres personnes – tuteurs, « mentors », examinateurs, employeurs, etc. Il vous appartient de décider des autres utilisations qu'il peut avoir dans votre contexte local.

Le dossier deviendra un historique détaillé – et utile – de votre développement professionnel avec une liste de contenus dont la variété croîtra en fonction de la perception que vous avez de vos besoins. Lorsque vous constituez cet historique, vous voudrez peut-être réfléchir aux raisons pour lesquelles vous choisissez d'inclure certaines formes d'éléments probants et ce que chacun d'eux révèle de votre expertise et de vos compétences en accroissement. Vous estimerez peut-être qu'un élément probant permet d'illustrer plusieurs aspects de ce que vous avez réalisé et correspond donc à plusieurs énoncés « can do » (« je peux faire »). L'accumulation des éléments probants au cours du temps peut également vous permettre de colorer davantage de parties des cases situées en regard des énoncés. C'est cette réflexion qui augmente votre connaissance de vous-même et votre capacité à formuler des buts personnels.



Que dois-je mettre dans le dossier ?

La liste ci-après montrera clairement qu'il n'est pas possible de collecter tous les éléments probants suggérés au cours d'une période de formation donnée ; pour certains, cela ne sera peut-être possible que lorsque vous aurez commencé à pratiquer l'enseignement. En effet, il n'est pas attendu de vous que vous produisiez chacun des éléments inclus dans la liste ci-dessous pendant votre formation initiale d'enseignant.

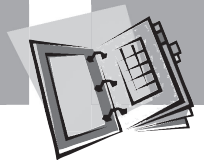
Afin d'établir et de mettre à jour le document, vous êtes encouragés à y inclure les éléments suivants :

- A. Éléments probants provenant des **cours** que vous avez donnés ;
- B. Éléments probants sous la forme d'**observations** et d'**évaluations** provenant des cours ;
- C. Éléments probants tels que **rapports** détaillés, **commentaires**, **listes de contrôle**, etc. compilés par différentes personnes impliquées dans votre formation d'enseignant ;
- D. Éléments probants provenant de l'**analyse** que vous avez effectuée de vos actions en tant qu'enseignant – vos « actions d'enseignant », ainsi que des tâches confiées aux apprenants et des performances correspondantes ;
- E. Éléments probants sous la forme d'**études de cas** et de **recherche-action** ;
- F. Éléments probants provenant d'un travail de **réflexion**.



A. Éléments probants provenant des **cours** que vous avez donnés

- Des plans de cours réalisés par vous-même et/ou d'autres personnes pour un cours unique ou une série de cours
- Des préparations de cours (par exemple les mots précis dans la langue cible que vous prévoyez d'utiliser) et/ou des transcriptions partielles ou intégrales de cours
- Des vidéos illustrant tout ou partie d'un cours ou des passages significatifs d'un cours (par exemple le démarrage, le travail collectif, l'utilisation de la langue cible par vous-même ou l'apprenant, l'évaluation en classe, le travail en tandem, les performances d'un apprenant donné, etc.)
- Des exemples d'activités de l'apprenant, de ressources pédagogiques complémentaires, de matériels d'enseignement et d'apprentissage, de sites Internet, etc. que vous avez conçus et/ou utilisés en classe et en dehors de la classe, la sélection étant opérée selon des raisons qui vous sont propres
- Autres éléments



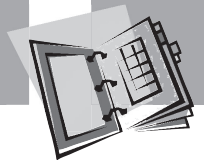
Liste des documents

N° du doc.	Date	Catégorie	Description	Commentaires



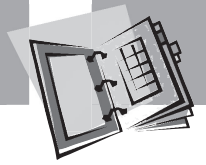
B. Éléments probants sous la forme d'**observations** et d'**évaluations** provenant des cours

- Des notes d'observation sur les cours rédigées par les enseignants, tuteurs et « mentors »
- Des évaluations à la suite du cours rédigées par vous-même et/ou autrui
- Autres éléments

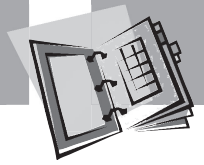


Liste des documents

N° du doc.	Date	Catégorie	Description	Commentaires

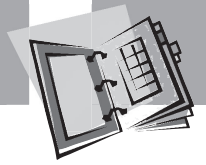


- C. Éléments probants tels que **rapports** détaillés, **commentaires**, **listes de contrôle**, etc. compilés par différentes personnes impliquées dans votre formation d'enseignant
- Des rapports, commentaires et remarques pratiques de tuteurs et ce que vous en avez tiré
 - Des listes de contrôle ou des indicateurs officiels et/ou formels (normes institutionnelles, régionales, nationales, etc.) que vous pouvez avoir reçus
 - Des commentaires, comptes rendus, rapports officiels, etc. produits au cours du temps par des formateurs d'enseignants
 - Autres éléments

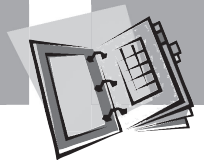


Liste des documents

N° du doc.	Date	Catégorie	Description	Commentaires

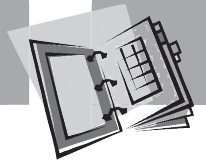


- D. Éléments probants provenant de l'**analyse** que vous avez effectuée de vos actions en tant qu'enseignant – vos « actions d'enseignant », ainsi que des tâches confiées aux apprenants et des performances correspondantes
- Des journaux et carnets de bord tenus par vous-même, parfois thématiques (par exemple centrés sur la progression de l'apprenant, l'utilisation de la langue cible par l'enseignant ou l'apprenant, etc.), éventuellement conservés en vue d'une analyse détaillée après un temps donné ou des comptes rendus chronologiques de ce que vous avez fait en tant qu'enseignant en charge de la classe (vos « actions d'enseignant ») et ce que les apprenants ont appris par votre enseignement
 - Des activités d'apprenants produites par vous-même et/ou par d'autres, des travaux d'apprenants, des enregistrements audio ou vidéo d'apprenants travaillant ensemble, tous ces éléments étant analysés selon leur efficacité en termes d'apprentissage de la langue
 - Des listes de contrôle des pratiques d'enseignement par les enseignants et les résultats en termes de performances de l'apprenant obtenus à leur suite
 - Autres éléments



Liste des documents

N° du doc.	Date	Catégorie	Description	Commentaires



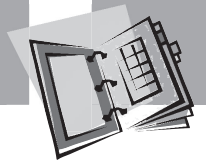
E. Éléments probants sous la forme d'études de cas et de recherche-action

- Des études de cas d'apprenants (par exemple des individus ou des groupes plus jeunes/plus âgés, apprenants plus ou moins doués, etc.)
- Des projets de recherche-action à petite échelle menés pour vous-même ou en vue d'un partage avec d'autres pour la discussion, la réflexion, l'analyse
- Autres éléments



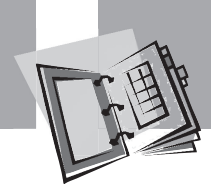
Liste des documents

N° du doc.	Date	Catégorie	Description	Commentaires



F. Éléments probants provenant d'un travail de réflexion

- Des exemples de tâches écrites par vous-même et/ou en collaboration avec d'autres personnes, reliant des considérations théoriques et pratiques
- Des réflexions sur des philosophies particulières de l'enseignement des langues vivantes
- Des réflexions sur des théories personnelles de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère
- Des articles écrits par vous, seul ou avec d'autres, pour des revues professionnelles ou d'étudiants
- Autres éléments



Liste des documents

N° du doc.	Date	Catégorie	Description	Commentaires



Le glossaire ci-après définit la terminologie utilisée dans le PEPELF. Il désigne spécifiquement leur usage dans le contexte linguistique, ainsi que de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Lorsque les définitions sont des citations provenant de travaux d'autres personnes, leur source est indiquée dans le texte et elle figure en intégralité dans la bibliographie. Si la source est le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, la référence est abrégée en CECR et le numéro de page est indiqué, par exemple (CECR p9). Vous trouverez plus de détails sur cette publication dans la bibliographie (voir le Comité de l'éducation du Conseil de la coopération culturelle, Division des langues vivantes, Strasbourg (2001)).

Glossaire

accomplissement – progrès effectué par les apprenants par rapport à leurs performances passées.

activités – (voir Activités linguistiques)

activités linguistiques – elles « impliquent l'exercice des compétences linguistiques communicatives (voir ci-dessous) ... dans le traitement d'un ou plusieurs textes (voir ci-dessous) afin d'exécuter une tâche » (CECR, p. 15).

activités périscolaires – ce terme désigne les activités effectuées par les apprenants en dehors des cours ou de l'établissement. Dans un contexte d'apprentissage des langues, cela peut correspondre à des activités telles que participer à un club de langues, regarder un film dans une langue étrangère, jouer un rôle dans une pièce de théâtre dans une langue étrangère, participer à un voyage à l'étranger, etc.

analyse des erreurs – identification et analyse des erreurs faites par l'apprenant et de leurs causes possibles. Ces éléments sont utilisés pour déterminer si l'apprenant suit le processus d'apprentissage et les stratégies d'apprentissage des langues qu'il utilise et pour suggérer où et comment apporter des améliorations.

apprentissage autonome – processus impliquant les apprenants qui déterminent leurs objectifs d'apprentissage et chemins d'apprentissage propres selon la perception qu'ils ont de leurs besoins personnels, aspirations et modes d'apprentissage préférés. L'apprentissage autonome n'exclut pas l'aide d'un enseignant qui pourra guider le processus.

approche – « le fondement théorique qui sous-tend tout ce qui se passe dans la salle de classe » (H.D. Brown, 2002 : 11). Elle se manifeste habituellement à travers des ensembles de principes qui guident le choix des procédures d'enseignement. On peut citer par exemple « l'approche communicative » et « l'apprentissage basé sur les tâches ».

auto-évaluation – jugement prononcé par l'apprenant sur ses performances, ses compétences, ses stratégies, etc.

autonomie de l'apprenant – capacité qu'a l'apprenant à prendre en charge son propre apprentissage. Cela implique un choix des objectifs, des contenus, des approches et/ou des formes d'évaluation basé sur une réflexion sur les besoins et intérêts individuels.

besoins affectifs – besoins d'un apprenant liés à l'expression de ses sentiments et/ou émotions. Ils ont un impact sur des aspects tels que la motivation pour apprendre une langue, la volonté de l'apprenant de participer à des activités d'apprentissage, etc. Ils incluent le besoin de se sentir à l'aise, d'exprimer ses idées et ses émotions, le besoin d'auto-accomplissement, etc.



besoins cognitifs – ce sont les besoins, par les apprenants, d’employer des processus et des stratégies tels que la réflexion, la résolution de problèmes, l’interprétation, etc. afin d’acquérir des connaissances, de développer des compétences ou d’exécuter une tâche. Ces besoins peuvent exercer un impact sur la façon dont les apprenants abordent les supports pédagogiques et les activités.

buts d’apprentissage – ce sont les buts fixés, normalement à plus long terme (par exemple pour quelques semaines ou la moitié d’un trimestre), exprimés de façon relativement générale, qui sont donnés aux apprenants afin qu’ils les atteignent au cours d’un programme d’apprentissage ou à la fin de celui-ci.

CECR – Acronyme de *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*.

Écrit par une équipe d’experts internationaux regroupés comme co-auteurs sous le titre Comité de l’éducation du Conseil de la coopération culturelle, Division des langues vivantes, Strasbourg. Il en existe des versions dans différentes langues européennes. La publication s’efforce d’analyser et de décrire de façon exhaustive l’enseignement et l’apprentissage des langues, l’utilisation des langues et la compétence langagière dans tous les contextes possibles. Elle explore également en détail un grand nombre de types d’évaluation (échelles, niveaux, indicateurs de performance, etc.).

compétence à communiquer langagièrement – « Les compétences sont l’ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d’agir. (...) Les compétences à communiquer langagièrement sont celles qui donnent à une personne les moyens spécifiquement linguistiques nécessaires pour agir » (CECR, p. 15).

compétence langagière – implique l’utilisation de moyens linguistiques spécifiques pour exécuter une tâche. La compétence langagière peut désigner le processus ou le produit.

compétences linguistiques – (voir Compétences linguistiques communicatives)

compétence linguistique – c’est ce qu’un apprenant peut faire et/ou avec quel degré de réussite il peut utiliser la langue, selon un but identifié et défini. On mesure souvent la compétence linguistique par une référence à une échelle à plusieurs niveaux.

contraintes institutionnelles – elles peuvent être d’ordre financier, idéologique ou méthodologique et être imposées aux programmes d’enseignement et d’apprentissage par des institutions en fonction de leurs aspirations, objectifs et/ou résultats pédagogiques particuliers.

curriculum – la spécification des objectifs liés aux connaissances, compétences, compréhensions et approches, ainsi que de la sélection des aspects linguistiques et culturels à utiliser comme base pour planifier l’enseignement et l’apprentissage des langues étrangères.

devoirs – c’est au départ le travail effectué à la maison. Cependant, on utilise ce terme de façon plus générale pour désigner le travail généré par un enseignant et/ou l’apprenant lui-même et qui doit être effectué en dehors des heures de cours. Il peut être effectué par une personne, en tandem ou bien dans le cadre d’un travail en groupe.

échanges oraux – séquence d’énoncés parlés ou oraux entre deux locuteurs qui s’écoutent mutuellement et interagissent l’un avec l’autre. En règle générale, chaque énoncé est la réponse que fait une personne à ce qui a été dit par l’autre.

EMILE – Acronyme d’Enseignement d’une matière par l’intégration d’une langue étrangère.

« Terme désignant toute matière enseignée au moyen d’une langue autre que la langue maternelle, par exemple l’histoire via l’allemand, la géographie via le français ou la citoyenneté via l’espagnol » (Parker, 2005, p. 44).

enseignement en équipe – implique au moins deux enseignants ou futurs enseignants travaillant ensemble dans une salle de classe avec un même groupe d’apprenants. Les futurs enseignants



enseignent souvent en équipe au début de leur formation afin d'améliorer leur confiance en eux et d'étendre leur expérience sans leur attribuer toute la responsabilité relative à une classe entière. L'enseignement en équipe peut impliquer des enseignants d'une même matière ou de matières différentes.

environnements d'apprentissage virtuels – environnements basés sur Internet qui peuvent comporter certaines des fonctions majeures suivantes : bulletin d'affichage, pages personnelles de l'apprenant, supports narratifs (par exemple vidéos, pages web), supports adaptatifs (programmes informatiques procurant un retour d'information, comme les programmes de simulation et de modélisation), ressources web, outils de conférence, outils d'évaluation, messagerie, page d'accueil de l'apprenant, support du tuteur.

évaluation – tâche consistant entre autres à effectuer des jugements qualitatifs, souvent subjectifs, sur différents aspects de la compétence langagière. Ce terme a également d'autres significations, telles que :

- évaluation de supports ;
- évaluation de l'enseignement ;
- évaluation de l'apprentissage, etc.

évaluation – terme généralement utilisé de façon générale pour désigner différents types de tests ou d'évaluations. Elle fournit des éléments probants formatifs et sommatifs de la réussite de l'apprenant et peut être obtenue de façon formelle comme informelle. Les examens et les tests constituent des exemples d'évaluation formelle. L'écoute du travail en tandem, les questions et réponses à la classe, les quiz, etc. constituent des exemples d'évaluation informelle. Une évaluation analyse la performance en fonction de critères définis, souvent à des points fixes au cours de l'expérience d'apprentissage et fournit principalement un instantané de la performance. Une exception à cette règle sera l'évaluation sous forme de portfolio, qui s'effectue dans la durée.

- **Evaluation formative** – elle peut prendre la forme d'historiques d'accomplissements, de portfolios, de profils de performance d'étudiants, de listes « can do » (« je peux faire »), de commentaires écrits ou oraux ou de performance instantanée. L'objectif de l'évaluation formative consiste à évaluer la performance selon un mode de diagnostic. Elle peut permettre de mettre en évidence les points forts et faibles et de fournir des conseils spécifiques aux apprenants sur la façon dont ils peuvent améliorer et/ou consolider leurs accomplissements.
- **Evaluation sommative** – fournit un résumé de ce qui a été atteint et peut être exprimé sous la forme d'un grade, d'une note ou d'un commentaire (bien, excellent, insuffisant, etc.)
- Black (2002) opère une distinction entre évaluation formative et sommative en se référant à « l'évaluation POUR l'apprentissage » (formative) et à « l'évaluation DE l'apprentissage » (sommative).

évaluation paritaire – désigne les jugements sur les performances de l'apprenant, qui sont normalement exprimés selon des critères définis et explicites, prononcés par des apprenants ayant le même âge ou un âge similaire.

gestion de la classe – organisation par l'enseignant d'un groupe d'apprenants pour établir des modes de conduite appropriés, la définition de groupes et des stratégies d'apprentissage efficace en classe. Cela comprend les différentes stratégies utilisées par les enseignants pour capter et conserver l'attention dans une classe, maintenir la discipline et permettre aux apprenants de produire des contributions d'une façon ordonnée. On y inclut également les activités de planification et de gestion des activités en classe et les transitions entre celles-ci, le début et la fin des cours, ainsi que l'organisation du travail individuel, en tandem, en groupe ou collectif. Une bonne gestion de la classe implique une utilisation efficace des supports



pédagogiques, des ressources (matériels, logiciels, etc.) et de l'espace dans la salle de classe.

inter-curriculaire – désigne des approches de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes dans lesquelles des sujets ou des thèmes provenant d'autres matières (par exemple les mathématiques, l'histoire, l'éducation physique, l'art, la musique, etc.) sont intégrés dans l'enseignement et l'apprentissage des langues.

interlangue – langue produite par un apprenant individuel pendant le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Cette variété idiosyncrasique différera des formes standard de la langue cible et contiendra probablement des erreurs, des simplifications, un transfert négatif, etc.

langue parlée à la maison – souvent appelée **langue maternelle**, c'est normalement la première langue acquise par l'apprenant et souvent (mais pas toujours) celle qui est parlée chez lui. On peut également l'appeler la L1 (première langue) de l'apprenant. Le Conseil de l'Europe utilise également le terme **langue de l'éducation scolaire**, qui est la même langue que celle parlée à la maison pour de nombreux apprenants, mais pas pour tous. Une **langue vivante** est une langue enseignée à l'école.

mentors – ce sont normalement des enseignants exerçant à l'école ou dans un autre établissement pédagogique qui guident et aident les enseignants en formation initiale à devenir des enseignants en langues vivantes.

métalangage – désigne la langue que nous utilisons pour parler de la langue proprement dite. Cela peut inclure la terminologie – phrase, substantif, passé, intonation, discours – ou le type de règles de grammaire que l'on trouve dans les grammaires de référence et certains ouvrages scolaires.

méthodologie – mise en œuvre des objectifs d'apprentissage au moyen de procédures d'enseignement. Elle est fondée sur des principes issus des théories de description, d'apprentissage et d'utilisation des langues. La méthodologie peut se centrer sur la façon dont les enseignants traitent les quatre savoir-faire de base : expression orale, expression écrite, compréhension de l'oral et compréhension de l'écrit, ou bien d'aspects spécifiques de la langue, comme la grammaire, le vocabulaire et la prononciation.

notation – mesure de performance utilisant souvent des critères précis et exprimée sous la forme de nombres ou de lettres.

objectifs d'apprentissage – ce sont les objectifs fixés, normalement à court terme (par exemple pour un cours ou une série de cours) qui identifient précisément ce que les apprenants sont supposés y apprendre. Ils peuvent être définis en termes d'objectifs basés sur des compétences et des contenus (ce que les apprenants doivent être capables de dire, écrire, etc. à la fin de la période d'apprentissage, par exemple parler de leurs loisirs, de leur famille, etc.), mais également sous la forme de cibles linguistiques ou culturelles discrètes (grammaticales, lexicales, phonologiques, socio-culturelles, etc.).

organisation de l'enseignement – ce sont les façons de superviser et de regrouper les apprenants dans un but d'apprentissage. Cela inclut le travail en solo/indépendant, en tandem (binôme), en groupe (normalement au moins 3 apprenants) ou avec toute la classe.

outils d'évaluation – moyens utilisés pour mesurer la performance langagière (voir plus bas). Ils peuvent prendre différentes formes, telles que :

- **Tests** – ils sont supervisés en classe, pendant un cours ou à la fin d'une période définie (la moitié d'un trimestre, un trimestre, une année, etc.) ou après une unité de travail. Ils peuvent être définis ou notés de façon interne ou externe et analysent principalement les performances à l'oral et/ou à l'écrit.
- **Examens** – ils prennent souvent la forme d'une série de tests, ont fréquemment un statut officiel, sont supervisés de façon formelle et reconnus de façon externe. Les autres



caractéristiques des tests sont applicables.

- **Travail en classe/Journaux/Carnets de bord** – ces types d'évaluation prennent la forme de travaux effectués par l'apprenant sur une période de temps. Ils peuvent être utilisés de façon formative pour guider les apprenants sous la forme d'un processus continu ou de façon sommative pour constituer un compte rendu final de ce qui a été exploré/appris/atteint.
- **Certificats** – ils peuvent indiquer le niveau/grade obtenu (voir **Seuils d'apprentissage**) et décrivent souvent la performance atteinte qui a permis l'obtention du certificat.

pairs – ce terme désigne des apprenants ayant le même âge ou un âge similaire.

partenaires de l'éducation – ce sont les parents, institutions, entreprises, organismes gouvernementaux, etc. qui ont un intérêt (personnel, financier ou professionnel) dans ce qui se passe dans les écoles et autres institutions éducatives.

plans de cours – ils définissent de façon systématique le mode d'enseignement d'une unité de travail spécifique. Ils identifient normalement les points suivants :

- les objectifs d'apprentissage, qui peuvent être nouveaux ou basés sur la consolidation et/ou l'extension d'apprentissages précédents ;
- les résultats proposés ou attendus en termes d'apprentissage ;
- les équipements, ressources, supports dont l'enseignant et les apprenants ont besoin pour le(s) cours ;
- une séquence logique d'activités accompagnée d'une indication des horaires possibles ;
- une différenciation au sein des activités proposées afin de prendre en compte les différentes capacités et styles d'apprentissage ;
- la pratique et l'utilisation de plusieurs compétences linguistiques ou de toutes celles-ci (la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, la production écrite et la production orale) ;
- les opportunités d'évaluation ;
- les futures cibles.

portfolio – dossier ou collection de travaux, dans le sens le plus large, normalement produits au cours du temps par une personne et conçus pour représenter ses réalisations. Il peut contenir des listes de contrôle évaluatives (remplies par l'apprenant individuel et/ou par d'autres personnes à son sujet), des exemples de travaux écrits, des résultats d'examens, des certificats, etc. et d'autres éléments probants relatifs à son apprentissage (cassettes, logiciels, etc.). Tous ces éléments sont rassemblés dans un portfolio afin de constituer une preuve tangible des performances d'un individu.

portfolio européen des Langues (PEL) – comme sa présentation le stipule, c'est un « document personnel (et) en même temps un outil d'information et un compagnon pour l'apprentissage des langues. (Il) permet de documenter toute la compétence linguistique – qu'elle soit ou non acquise à l'intérieur d'un cadre éducatif formel – et l'expérience interculturelle, ainsi que de les présenter d'une façon complète et comparable sur un plan international. Il contient également des lignes directrices visant à réfléchir sur son propre apprentissage des langues ainsi qu'à planifier et à superviser l'apprentissage ultérieur. » (Conseil de l'Europe, 2002)

processus d'apprentissage – ce sont les processus cognitifs, parcours et séquences qui opèrent dans l'esprit des êtres humains lors des tâches d'apprentissage et qui mènent à l'internalisation des nouvelles informations. Ces processus peuvent être conscients ou inconscients. Ce sont des processus innés au moyen desquels l'esprit humain perçoit, mémorise, catégorise et conceptualise les nouvelles informations. Citons par exemple : structurer et catégoriser



les nouvelles informations, identifier leurs caractéristiques marquantes, opérer des généralisations en termes de systèmes, spéculer sur leur signification ou leur pertinence, définir des analogies entre les anciennes informations et les nouvelles, etc.

ressources – ensemble des sources diverses dans lesquelles les enseignants peuvent puiser lorsqu’ils localisent, sélectionnent et/ou produisent des idées, des textes, des activités, des tâches et des supports de référence utiles pour leurs apprenants.

ressources institutionnelles – ce terme peut désigner des personnes (ayant un rôle académique, technique ou administratif), des équipements, des locaux, un financement local, régional ou national, des liens vers des sources d’aide extérieures, etc., tout cela venant en aide aux programmes d’enseignement et d’apprentissage proposés par l’institution.

retour d’information de l’apprenant – compte rendu des progrès/de la performance donné aux apprenants par les enseignants ou leurs pairs pour leur permettre de réfléchir aux résultats qu’ils ont atteints ou non, de les analyser et de les évaluer. Ce terme peut également faire référence à ce que les apprenants disent à ceux qui leur enseignent et/ou qui supervisent leurs progrès concernant le degré de réussite que les apprenants s’attribuent à eux-mêmes.

réussite – progrès ou accomplissement effectué par les apprenants en relation avec un cadre d’évaluation spécifique.

seuils d’apprentissage – niveaux de performance de l’apprenant définis à un niveau institutionnel, régional ou national. Ils sont souvent exprimés sous la forme de chiffres ou de lettres et expliqués sous une forme rédigée. Ils peuvent être utilisés par les personnes planifiant les programmes, les enseignants ou les apprenants eux-mêmes pour décrire le niveau de réussite atteint (par exemple le fait qu’un certain niveau cible a été atteint) ou le niveau de réussite ciblé.

socio-culturel – désigne des actions, activités, comportement, attitudes, valeurs, normes, etc. liées à la langue qui se rapportent à des communautés spécifiques et qui constituent également des manifestations et des réflexions d’une ou plusieurs cultures spécifiques auxquelles elles se rattachent.

stratégies – elles sont vues comme une charnière entre les ressources (les compétences) d’un apprenant et ce qu’il peut en faire (activités communicatives) (CECR, p. 29).

stratégies d’apprentissage – ce sont les différentes tactiques utilisées par un apprenant pour rendre l’apprentissage efficace. Elles peuvent être des « actions, comportements, étapes ou techniques spécifiques que les élèves utilisent – souvent consciemment – afin d’améliorer leurs progrès dans l’internalisation, le stockage, la remémoration et l’utilisation de la L2 (deuxième langue) » (Oxford, 1993: p. 175).

stratégies de communication – tactiques adoptées par les apprenants pour améliorer les performances en compréhension de l’oral, expression orale, lecture et expression écrite. Ces stratégies peuvent être entre autres : pour l’expression orale : l’utilisation de phatiques (par exemple *hé bien, je veux dire, vraiment...*), de marques d’hésitation (par exemple *eah, hum...*) pour créer un instant de réflexion ; pour la compréhension de l’oral : essayer d’identifier des mots connus et ne pas s’inquiéter des mots inconnus, utiliser le contexte pour deviner ce qui est dit, interpréter les gestes, l’expression faciale, l’intonation, etc. ; pour la lecture : essayer de deviner intelligemment la signification, lire au-delà des mots inconnus, utiliser le contexte ; pour l’écriture : baser ce qui est écrit sur des modèles, phrases ou mots pris dans des sources provenant de locuteurs natifs.

stratégies de compensation – stratégies utilisées par les locuteurs natifs et les apprenants d’une langue quand ils ne connaissent pas un ou plusieurs mots requis pour parler ou écrire, ou qu’ils ne parviennent pas à s’en souvenir immédiatement.

styles d’apprentissage – prédisposition d’un individu envers la perception et le traitement d’informations



d'une façon spécifique. On peut citer en exemple les styles de traitement analytique ou holistique ; auditif, visuel ou kinesthésique, etc. L'un d'eux peut être dominant et ils existent souvent selon une combinaison inégale.

tâche – « action volontaire quelconque considérée par une personne comme étant nécessaire afin d'atteindre un résultat donné dans le contexte d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir ou d'un objectif à atteindre » (CECR, p. 16).

textes – « Le texte permet de recouvrir un fragment quelconque de langue, que ce soit un énoncé oral ou un écrit, que les utilisateurs/apprenants reçoivent, produisent ou échangent. Il ne peut donc y avoir aucun acte de communication recourant à la langue en l'absence de texte » (CECR, p. 75).

TIC – Acronyme de Technologies de l'information et de la communication.

Ce mot recouvre du matériel, par exemple ordinateur, magnétoscope, radio, téléviseur, rétroprojecteur, tableau blanc interactif, etc. et des logiciels, par exemple supports narratifs (par exemple vidéos, pages web), supports interactifs, supports adaptatifs (programmes informatiques procurant un retour d'information, comme la simulation et la modélisation), supports communicatifs (par exemple forum de discussion) et supports productifs (par exemple Word, PowerPoint). (Ces catégories proviennent de Laurillard 2002 : pp. 208-212.)

travail de projet – travail conçu pour être effectué au cours du temps par l'apprenant soit en solo, soit avec des pairs. Le travail de projet a souvent un thème ou est basé sur un sujet choisi par l'apprenant individuel ou un groupe d'apprenants, ou bien fourni par l'enseignant.

travail en équipe – désigne le processus ou le produit de plusieurs personnes qui travaillent ensemble à un résultat commun, projet, ouvrage ou solution à un problème.

types de texte – ce sont des groupes de textes qui présentent des caractéristiques similaires résultant de leur fonction globale, telles que les conventions rhétoriques qui leur sont associées, le style, etc. Les types de texte oraux/à interaction orale courants sont par exemple des conversations téléphoniques, des conversations, des blagues et des récits. Les types de texte écrit courants sont par exemple des textes narratifs, informatifs (articles, etc.), persuasifs (discours, etc.), lettres, poèmes, publicités, courriels, messages de texte, etc.



Références bibliographiques

Black P., *et al.* (2002) *Working inside the black box*. Kings College, Londres.

Brown, H.D. (2002) 'English Language Teaching in the "Post-Method" Era : Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment". In J.C. Richards and W.A. Renandya (eds.) *Methodology in Language Teaching : An Anthology of Current Practice*. Cambridge : Cambridge University Press.

Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge : Cambridge University Press, ISBN: hardback 0-521 -80313 -6; paperback 0-521-00531-0.

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf]

Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Les Editions Didier, 2001, ISBN 227805075-3.

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf]

Conseil de l'Europe (2002) *Portfolio européen des langues : enseignement supérieur*. Éditeur BLMV Editions Scolaires du Canton de Berne Berner Lehrmittel und Medienverlag, Berne. Französisch – englische Ausgabe, ISBN 3-292-00276-1

Laurillard, D. (2002) *Rethinking University Teaching : A conversational framework for the effective use of learning technologies*. Londres & New York : Routledge Falmer, pp. 208-212.

Oxford (1993:175) 'Research on Second Language Learning Strategies' *Annual Review of Applied Linguistics 13*: 175-87 cité dans Grenfell M., et Harris, V. (1999) *Modern Languages and Learning Strategies in Theory and Practice*. Londres : Routledge.

Parker, L. et Tinsley, T. (2005:44) *Making the case for Languages at Key Stage 4*. Londres : Association for Language Learning. Centre for Information on Language Teaching (CILT).



Le tableau ci-dessous vous aidera à localiser les termes contenus dans les descripteurs.

	Contexte	Méthodologie	Ressources	Préparation du cours	Faire cours	Apprentissage autonome	Évaluation de l'apprentissage
buts et objectifs	B2			A1-6		A3, C1, D1, F2	A1
<i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i>	A3,4, B7						B6
stratégies de communication		A9					D5
compétence culturelle		G4					
culture	B1, C2	A3, G1-7		B4	B4		E 1-3
curriculum	A1,2			A1			
PEL	A3,4						C3
activités périscolaires						F1	
grammaire		A12, B12, E1-5		B5			
devoirs						B1-4	
TIC			8-11		D5	E1-3	
interaction avec les apprenants					C3		
interaction : orale/ écrite		A2-4,9		C2			D5,6
compétence (langagière)							A3, B1,4,7, C1
autonomie de l'apprenant						A1-6	
stratégies d'apprentissage					C6	A4	
styles d'apprentissage				B10	C5	A2	
plan de cours				B1, 12	A2		
compréhension orale		C1-8		B3			D3
besoins (des apprenants)	B2, B4-5	C1, D1, E4	3	A1, A4-5	D1	A5	
évaluation paritaire						D5	C2
pairs	C6, 7						
portfolios						D1-5	A1
travail de projet						C1,2,3,6	
lecture		D1-9	3	B3			D4
auto-évaluation							A1
production orale		A1-12		B3			
vocabulaire		B12, C7, D6, F1,2		B5			
production écrite		B1-12		B3			



Qu'est-ce que le PEPELF ?

Le Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale (PEPELF) est un document destiné aux étudiants qui entrent en formation initiale d'enseignant. Il les invite à réfléchir aux connaissances didactiques et savoir-faire nécessaires pour enseigner les langues vivantes, les aide à évaluer leurs propres compétences didactiques, leur permet de suivre de près leurs progrès et d'enregistrer leurs expériences pratiques d'enseignement tout au long de leur formation d'enseignant. Le PEPELF comporte trois sections principales :

- une section de **déclaration** personnelle ;
- une **auto-évaluation** qui contient des listes de descripteurs « can do » (« je peux faire ») correspondant à leurs compétences didactiques ;
- un **dossier** dans lequel les étudiants peuvent documenter leurs progrès et enregistrer des exemples de travaux en relation avec leur formation d'enseignant et leur future profession.

Historique du PEPELF

Le PEPELF a été élaboré pour le Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe par une équipe de formateurs d'enseignants exerçant dans cinq pays différents (Arménie, Autriche, Norvège, Pologne, Royaume-Uni). Il trouve son origine dans un projet lancé par le Centre européen pour les langues vivantes, « Un cadre de référence pour la formation des enseignants », qui visait à traiter du vaste problème de l'harmonisation de la formation des enseignants en Europe. Les membres du groupe décidèrent de se fonder sur des documents existants déjà produits par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe – le *Cadre européen de référence pour les langues* (CECR) et le Portfolio européen des langues (PEL), ainsi que le Profil européen pour la formation des enseignants de langues en Europe – Un cadre de référence (Profil), projet financé par la Commission européenne. Ils ont été utilisés de la manière suivante :

CECR : La formulation « can do » et de nombreux termes et perspectives du CECR ont été intégrés aux descripteurs.

PEL: La structure en trois parties du PEPELF (déclaration personnelle – auto-évaluation – dossier) possède une certaine ressemblance avec celle du PEL, de même que l'accent mis sur la réflexion. La différence essentielle entre les deux documents provient du fait que le PEL porte sur les compétences *langagières*, tandis que le PEPELF se focalise sur les compétences *didactiques*.

Profil: C'est de ce document que provient l'idée initiale de concevoir un « cadre de référence ». Les idées provenant du *Profil* ont fourni des données précieuses pour les descripteurs dans la partie sur l'auto-évaluation. Cependant, alors que le *Profil* vise les formateurs d'enseignants et les concepteurs de programmes, le groupe cible du PEPELF est l'enseignant en formation.

Buts et utilisations du PEPELF

Les buts principaux du PEPELF sont les suivants :

1. encourager les étudiants à réfléchir aux compétences qu'un enseignant s'efforce d'acquérir et au savoir sous-jacent qui alimente ces compétences ;
2. aider les étudiants à se préparer à leur futur métier dans des situations d'enseignement diverses ;
3. encourager les échanges des étudiants entre eux et avec leurs formateurs et leurs mentors ;



4. faciliter l'auto-évaluation des étudiants sur leurs compétences ;
5. aider les étudiants à prendre conscience de leurs atouts et de leurs faiblesses en matière d'enseignement ;
6. fournir un outil qui aide à visualiser les progrès ;
7. servir de tremplin aux discussions, aux thèmes pour les sujets d'examens trimestriels, aux projets de recherche, etc.
8. fournir un support pour la pratique de l'enseignement et faciliter les discussions avec les mentors ; cela aidera ces derniers à effectuer un retour d'information systématique.

Le PEPELF est la propriété de l'enseignant en formation. C'est un outil d'encouragement au perfectionnement professionnel par la réflexion et le dialogue. Comme tel, il faut le considérer comme un moyen d'accroître l'apprentissage autonome. Cela ne signifie pas que le formateur d'enseignants ne joue aucun rôle : il devra guider les étudiants sur les moments et les manières les plus adéquats pour utiliser le PEPELF.

Les étudiants devraient pouvoir disposer du PEPELF dès le début de leur formation d'enseignant et il doit les accompagner tout au long de celle-ci, de leurs stages pratiques et de leur pratique professionnelle. Il devrait être intégré dans les structures de cours existantes et mis en relation avec ce qui est enseigné et appris. Il devrait être utilisé pendant un certain temps, si possible tout au long du programme de formation de l'enseignant. Cela aidera à se représenter les progrès et le développement.

Bien qu'il soit principalement destiné aux étudiants, le PEPELF aidera les formateurs d'enseignants qui sont impliqués dans la conception du curriculum en fournissant un outil qui participe à clarifier les buts et à spécifier les contenus et qui pointe donc les atouts et les faiblesses des programmes de formation initiale des enseignants. Il pourra donc jouer un rôle de complément utile par rapport au *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères*. En outre, le PEPELF peut faciliter la discussion des buts et des curricula entre les formateurs d'enseignants qui travaillent dans des contextes nationaux ou européens différents.

Contenu du PEPELF

Le PEPELF contient les sections ci-après :

- une **introduction** qui fournit une brève présentation du PEPELF ;
- une section de **déclaration personnelle** qui aide les étudiants qui vont commencer à suivre leur formation d'enseignant à réfléchir aux questions générales relatives à l'enseignement ;
- une section d'**auto-évaluation** composée de descripteurs de compétences destinés à faciliter la réflexion et l'auto-évaluation par les enseignants en formation initiale ;
- un **dossier** dans lequel les étudiants peuvent rendre transparent le résultat de l'auto-évaluation, fournir des éléments de progrès probants et enregistrer des exemples de travaux en relation avec l'enseignement ;
- un **glossaire** des termes les plus importants concernant l'apprentissage et l'enseignement des langues utilisés dans le PEPELF ;
- un **index** des termes utilisés dans les descripteurs ;
- un **guide d'utilisation**.



Introduction

Elle permet aux enseignants en formation initiale qui commencent à utiliser le PEPELF de se familiariser avec ses principaux buts, son contenu et ses utilisations. Elle contient les informations les plus importantes provenant du guide d'utilisation.

Déclaration personnelle

La déclaration personnelle fournit des activités qui aident les enseignants en formation initiale à réfléchir aux aspects liés à l'enseignement en général et à penser à des questions potentiellement importantes au commencement de leur formation d'enseignant. Il est recommandé d'exécuter l'activité 4, dans la mesure où le texte suivant sur le rôle et la valeur de la réflexion se base sur cette activité.

Auto-évaluation

Les 193 descripteurs de compétences liées à l'enseignement des langues qui composent la section sur l'auto-évaluation se trouvent au cœur du PEPELF. On peut considérer ces descripteurs comme l'ensemble des compétences fondamentales que les enseignants en langues doivent s'efforcer d'acquérir. Il ne faut pas oublier que les descripteurs visent de futurs enseignants de l'enseignement secondaire (10 à 18 ans) qui enseignent une langue non spécialisée. D'autres descripteurs pourraient s'avérer nécessaires pour d'autres contextes, comme par exemple pour les professeurs des écoles (qui s'adressent à de jeunes apprenants), pour l'EMILE, pour la formation des adultes, etc.

Les descripteurs ont été formulés par les membres du groupe de projet du CELV et ont fait l'objet d'un accord après une consultation avec des enseignants en formation initiale et des formateurs d'enseignants provenant de 33 pays d'Europe. Cependant, les descripteurs ne doivent pas être considérés comme une liste prescriptive, ni comme comprenant un profil de qualification fixe. Ils doivent plutôt être considérés comme des compétences que les enseignants en formation initiale comme ceux qui enseignent tenteront de développer de façon continue tout au long de leur formation et de leur carrière d'enseignant. Bien que le PEPELF ne vise pas à imposer un fondement ou une méthodologie, nous espérons qu'en identifiant les compétences fondamentales et en les rendant transparentes, il représentera une petite contribution pour tous ceux qui souhaitent transcender les frontières institutionnelles ou nationales et qui recherchent des principes communs susceptibles d'être applicables dans toute l'Europe.

Catégorisation des descripteurs

Les descripteurs sont regroupés en sept catégories générales, dénommées comme suit :

- Contexte ;
- Méthodologie ;
- Ressources ;
- Préparation du cours ;
- Faire cours ;
- Apprentissage autonome ;
- Evaluation de l'apprentissage.



Les sept catégories représentent les domaines dans lesquels les enseignants doivent avoir des compétences diverses et prendre des décisions relatives à l'enseignement.

Chaque section débute par une brève introduction correspondant au thème qui y est abordé. Ces textes ne sont pas destinés à fournir une discussion exhaustive, mais simplement à mettre en valeur certains aspects du thème qui sont traités dans les descripteurs « can do ».

Chaque catégorie générale a été divisée en sous-rubriques. Par exemple, « Faire cours » comprend les sous-rubriques suivantes : « Utilisation des plans de cours », « Contenu », « Interaction avec les apprenants », « Gestion de la classe », « Langue d'enseignement ».

Autant les catégories générales que les descripteurs individuels ont dû, pour des raisons de clarté, être présentés comme des éléments distincts ; cependant, dans la réalité, ils se chevauchent les uns les autres. Par exemple, une décision similaire relative à l'enseignement de la lecture s'appliquera à la méthodologie, à la préparation du cours, à l'évaluation, etc. Dans le même but de clarté, on a inventorié séparément différents aspects de la langue tels que l'expression orale, le vocabulaire, la grammaire, etc. Cependant, ces aspects se recouvrent habituellement dans l'enseignement et l'apprentissage. En outre, bien que plusieurs descripteurs fassent référence aux principes de l'apprentissage autonome, ils peuvent concerner différentes sections. Cela reflète le fait que l'autonomie de l'apprenant concerne plusieurs aspects de l'enseignement et de l'apprentissage.

Pour faciliter les références, chaque descripteur est numéroté à l'intérieur de chaque sous-rubrique. Il ne faut pas obligatoirement attribuer un sens à la séquence d'apparition. En règle générale, on a regroupé les descripteurs semblables et leur ordre peut parfois correspondre à une séquence donnée d'enseignement – par exemple dans la partie « Méthodologie – Compréhension orale » : « Je suis capable de sélectionner des textes correspondant aux besoins, aux intérêts et au niveau de langue des apprenants » précède « Je peux proposer un choix d'activités de compréhension globale pour aider les apprenants à s'orienter dans un discours », mais l'ordre de la plupart des descripteurs ne correspond pas à une quelconque priorisation.

Echelles d'auto-évaluation

Chaque descripteur est accompagné d'une case qui aide les étudiants à visualiser et à représenter graphiquement leur propre niveau de compétence. Les étudiants peuvent colorier la case selon leur propre évaluation. Ceci peut s'effectuer à différents moments de leur formation.

A la fin de son programme de formation d'enseignant, un enseignant en formation pourra par exemple obtenir une case qui se présente de la façon suivante.

2. Je suis capable de créer une atmosphère positive qui incite les apprenants à participer aux activités de production orale.



Dans l'exemple ci-dessus, l'étudiante concernée a effectué une auto-évaluation à trois étapes de sa formation d'enseignante, lesquels indiquent le développement de ses compétences. Cependant, elle estime qu'elle a encore des progrès à faire ; elle a donc laissé vide une partie de la case. Elle a également ajouté la date de l'auto-évaluation.

Il est important de rappeler que les cases ne fournissent qu'une représentation provisoire et approximative de la compétence d'un étudiant. En dépit de la nature apparemment linéaire des cases, les compétences s'accroissent de façon incrémentale – et peuvent même rétrécir – au fur et à mesure que de nouvelles



compétences amènent de nouvelles perspectives. Les enseignants en formation sont encouragés à examiner périodiquement ces cases, avec ou sans la participation de leurs tuteurs et pairs, afin de réfléchir à la présence ou à l'absence d'indications d'améliorations et aux raisons de cette situation.

Bien que, dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* et le *Portfolio européen des langues*, les descripteurs d'auto-évaluation soient notés (A1, B2, etc.), le PEPELF n'utilise aucune échelle numérique, dans la mesure où les auteurs estiment qu'il est très difficile de quantifier les compétences didactiques.

On soulignera le fait que l'on ne s'attend pas à ce que toutes les cases soient remplies à l'issue du programme de formation des enseignants. Apprendre à enseigner et devenir un bon enseignant constituent un processus continu qui dure toute une vie !

Formulation des descripteurs

La description de tous les descripteurs se veut transparente pour les utilisateurs, car cela est un préalable à l'auto-évaluation. C'est pourquoi les auteurs ont essayé d'éviter la complexité et l'emploi d'une terminologie difficile. Un glossaire qui explique certains des termes utilisés figure à la fin du PEPELF ; il explique les termes les plus importants et la façon dont ils sont utilisés dans le PEPELF.

Nombreux sont les mots utilisés qui se prêtent à une interprétation personnelle, comme par exemple « significatif » ou « approprié ». Il s'ensuit qu'il n'y a pas de « clé », de « réponse » ou de « solution » aux questions soulevées par les descripteurs, mais que des réponses personnelles surgiront du dialogue des étudiants entre eux, avec leurs formateurs et avec leurs tuteurs en classe. En outre, de nombreux descripteurs seront interprétés à la lumière des situations locales.

Au-delà des descripteurs

Les descripteurs énumèrent les savoir-faire et les compétences didactiques qu'il faut acquérir. Ils ne soulèvent pas les questions importantes qui les sous-tendent. Par exemple, le descripteur : « Je suis capable d'identifier et d'évaluer un éventail de manuels et d'auxiliaires pédagogiques correspondant à l'âge, aux intérêts et au niveau de langue de mes apprenants » soulève une série de questions relatives à la fois aux supports et aux apprenants. Parmi les questions supplémentaires que doivent se poser les étudiants, les formateurs et les mentors, on trouvera :

Quelles sont les théories relatives à l'apprentissage, la langue, la culture, etc. pertinentes pour les catégories générales et les descripteurs individuels ?

Quels sont les principes de l'enseignement et de l'apprentissage qui alimentent les compétences et les savoir-faire ?

Quelles sont les connaissances nécessaires pour acquérir un savoir-faire ?

Quelles sont les croyances et les valeurs reflétées par les descripteurs individuels ?

Si vous pensez que vous avez acquis un certain savoir-faire, comment le savez-vous ?

Bien que les descripteurs fournissent un moyen systématique d'examiner les compétences, il convient de ne pas les considérer comme une simple liste de contrôle ! Il est important qu'ils aient un rôle stimulant pour que les étudiants, les formateurs d'enseignants et les tuteurs débattent entre eux des aspects majeurs de la formation des enseignants et qu'ils contribuent à développer une conscience professionnelle.



Dossier

La fonction principale du dossier de l'enseignant en formation initiale consiste à aider celui-ci à soutenir le postulat que son auto-évaluation des énoncés « can do » (« je peux faire ») reflète précisément ses compétences et capacités spécifiques. Pour cela, il peut constituer un dossier d'éléments probants relatifs à son travail. Le dossier lui fournira une opportunité de rendre transparents les résultats de ses réflexions à la fois personnelles et dialogiques et de réfléchir à ses progrès et à son développement en tant qu'enseignant.

Il est possible de voir le dossier comme un pont entre les compétences spécifiées dans les descripteurs et le savoir sous-jacent nécessaire pour acquérir ces compétences, mais aussi entre les descripteurs et le contenu du programme de formation des enseignants.

Bien que le dossier demeure la propriété de l'enseignant en formation initiale, celui-ci voudra peut-être rendre son contenu accessible aux tuteurs, mentors, pairs, etc.

Le dossier peut contenir les éléments suivants :

- A. Eléments probants provenant des **cours** que l'enseignant en formation initiale a donnés ;
- B. Eléments probants sous la forme d'**observations** et d'**évaluations** provenant des cours ;
- C. Eléments probants tels que **rapports** détaillés, **commentaires**, **listes de contrôle**, etc. compilés par différentes personnes impliquées dans le programme de formation de l'enseignant ;
- D. Eléments probants provenant d'une **analyse** de ce que les étudiants ont fait en tant qu'enseignants ;
- E. Eléments probants sous la forme d'**études de cas** et de **recherche-action** ;
- F. Eléments probants provenant d'un travail de **réflexion**.

A la fin de chaque catégorie, on trouvera une « liste de contrôle des documents » qui aidera les étudiants à collecter les éléments probants de manière systématique.

Glossaire

Les termes liés à l'enseignement et l'apprentissage des langues qui figurent dans le PEPELF y sont définis – dans l'acception spécifique qu'ils ont dans le document. Dans de nombreux cas, les termes sont définis conformément à leur utilisation dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

Index

L'index aide les utilisateurs à localiser les termes utilisés dans les descripteurs. Il est présenté sous la forme d'un diagramme dans lequel les termes liés à l'enseignement et l'apprentissage des langues sont listés verticalement, tandis que les sections de l'auto-évaluation sont listées horizontalement. Cela facilitera les références croisées : par exemple, on peut y voir d'un coup d'œil les sections dans lesquelles des termes tels que « culture » ou « grammaire » sont cités.



Références et liens

Informations sur le projet PEPELF : <http://www.ecml.at/mtp2/FTE/>

Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge : Cambridge University Press, ISBN: hardback 0-521 -80313 -6; paperback 0-521-00531-0.

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf]

Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Les Editions Didier, 2001, ISBN 227805075-3.

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf]

Information sur le CECR et le PEL : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_FR.asp?

Kelly, M. & Grenfell, M., *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères – un cadre de référence*; des informations sont disponibles à l'adresse suivante : <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/index.html> .

Remerciements

Le CELV aimerait remercier les personnes dont les noms suivent pour toutes les suggestions utiles et idées qui ont été incorporées dans le PEPELF :

Les participants et futurs enseignants à l'atelier « Retour vers le futur » qui s'est tenu au CELV du 16 au 17 septembre 2005

Linda Andersson
 Justinas Bartusevicius
 Marie-Nicole Bossart
 Mariella Causa
 Sara Čelbat
 Danielle Louise Dempsey
 Salud García
 Elisabeth Görsdorf
 Ainhoa Guevara Escalante
 Elżbieta Kempny
 Katerina Klášterská

Maja Krušić
 Evija Latkovska
 Simona Magnini
 Marilyn Mallia
 Isabelle Mathé
 Miriam Meister
 Meri Meliksetyan
 Maria Nikodeli
 Ramona Gabriela Pauna
 Cristina Pérez
 Jana Petruskova

Andrea Renner
 Christina Schuchlenz
 Arjeta Shqarri
 Britt Janne Solheim
 Anette Sosna
 Bettina Steurer
 Emese Szladek
 Petar Dimitrov Todorov
 Nina Johanna Turunen
 Wolfgang Woschitz



Les participants à l'atelier « Un cadre de référence pour la formation des enseignants » qui s'est tenu au CELV du 27 au 29 avril 2006

Elisabeth Allgäuer-Hackl

Andre Avias

Ekaterina Babamova

Anja Burkert

Ivana Cindric

Katya Sarah De Giovanni

Georgia Georgiou-Hadjicosti

Gregori Gutierrez le Saux

Marie-Anne Hansen-Pauly

Angela Horak

Hafdís Ingvarsdóttir

Kira Iriskhanova

Silvija Karklina

Päivi Helena Kilpinen

Tomaz Klajdaric

Éva Major

Patricia Monjo

Cecilia Nihlén

Megdonia Paunescu

Albert Raasch

Maria Isabel Rodriguez

Martin Salomeja Satiene

Eric Sauvin

Klaus Schwienhorst

Ferdinand Stefan

Zuzana Straková

Maria Szozda

Eduard Tadevosyan

Ülle Türk

Wibo G.M Van Der Es

Silviya Velikova

Nadežda Vojtková

Tatjana Vuçani

Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale

Un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues

David Newby, Rebecca Allan, Anne-Brit Fenner,
Barry Jones, Hanna Komorowska et Kristine Soghikyan

Le Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale (PEPELF) est un document destiné aux étudiants qui entrent en formation initiale d'enseignant. Il les invite à réfléchir aux connaissances didactiques et savoir-faire nécessaires pour enseigner les langues vivantes, les aide à évaluer leurs propres compétences didactiques, leur permet de suivre de près leurs progrès et d'enregistrer leurs expériences pratiques d'enseignement tout au long de leur formation d'enseignant. Il a été élaboré pour le Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe par une équipe de formateurs d'enseignants issus d'Arménie, d'Autriche, de Norvège, de Pologne et du Royaume-Uni avec l'aide d'enseignants en formation initiale et de formateurs d'enseignants originaires des 33 Etats membres du CELV. Fondé sur les conclusions du *Cadre européen commun de référence pour les langues* et du *Portfolio européen des langues*, ainsi que du Profil européen pour la formation des enseignants de langues en Europe – Un cadre de référence (Profil), projet financé par la Commission européenne, il vise à aider à préparer les étudiants à leur futur métier dans diverses situations d'enseignement. En outre, le PEPELF peut faciliter la discussion des buts et des curricula entre les formateurs d'enseignants qui travaillent dans des contextes nationaux ou européens différents.

Le Conseil de l'Europe regroupe aujourd'hui 47 Etats membres, soit la quasi-totalité des pays du continent européen. Son objectif est de créer un espace démocratique et juridique commun, organisé autour de la Convention européenne des Droits de l'Homme et d'autres textes de référence sur la protection de l'individu. Créé en 1949, au lendemain de la seconde guerre mondiale, le Conseil de l'Europe est le symbole historique de la réconciliation.



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

<http://www.coe.int>

ISBN

978-92-871-6206-9



9 789287 162069

10€/15US\$

<http://book.coe.int>
Editions du Conseil de l'Europe